المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها

د.جمال بلعربي
د.حميد حماموشي
أ.ستي صالحة
أ.سعيد بخيت مستهيل
د.سعيد بكير
د.سلوى عثمان أحمد محمد
أ.صابر عبدالفتاح المشرفي
د.عبدالرحمن إكيدر
أ.عبدالعالي العامري
د.عبدالكريم المناوي
د.عبداللطيف مرزوق السّلمي
أ.د.عمارية حاكم
د.كاهنة دحمون
د.محمد بسناسي
د.هداية هداية إبراهيم
د.يوسف ولد النبية

الندوات والمؤتمرات ٢٤





www.kaica.org.sa

مجموعة مؤلفين
المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها

المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها

الندوات والمؤتمرات ٢٤

يحرص مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية على أن يكون رائداً في الأعمال الكبرى التي تسهم في خدمة اللغة العربية في المدى البعيد، مثل عنايته بالأدلة وقواعد المعلومات، وتمويل البحوث والمشروعات العلمية، وتحقيق التكامل مع المؤسسات الدولية المهتمَّة باللغة العربية في أنحاء العالم المختلفة وتنمية التبادل المعرفي والثقافي، من خلال تأسيس شراكات تعاون ونطاقات أعمال مشتركة معها.

ويسعد المركز بنشر النتاج العلمي الخاص بالمؤتمر السنوي العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية الذي نظمه بالتعاون مع المركز؛ استكمالاً لإصدارات المركز الخاصة بالدورات السابقة لمؤتمرات المعهد (من السادس ٢٠١٢م إلى التاسع ٢٠١٥م)، التي أشرف المركز على مراجعاتها ونشرها.

وقد عُقد المؤتمر العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية تحت عنوان (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية)، وقد قسمت أبحاثه إلى خمسة محاور، ونُشر كل محور منها في كتاب مستقل، وهي:

المحور الأول: متعلم العربية الناطق بغيرها: اكتسابه اللغة وحاجاته وتطلعاته.

المحور الثاني: المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المحور الثالث: التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المحور الرابع: القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المحور الخامس: معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية.

وفق الله الجهود وسدد الخطى.

الأمين العام

د.عبدالله بن صالح الوشمي





9 786039 087168

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

الندوات والمؤتمرات ٢٤

المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها

أ.بدرية الشيباني
د.جمال بلعربي
د.حميد حماموشي
أ.حنان الحربي
أ.ريم الضبيب
أ.ستي صالحة
أ.سعيد مستهيل
د.سعيد بكير
د.سلوى عثمان محمد
أ.صابر المشرفي
د.عبدالرحمن إكيدر
أ.عبدالعالي العامري
د.عبدالكريم المناوي
د.عبداللطيف السُّلمي
أ.د.عمارية حاكم
د.كاهنة دحمون
د.محمد بسناسي
أ.منى الشاقي
أ.ناهد المرشد
أ.نداء اليحيى
أ.نوف الزيدان
د.هداية إبراهيم
أ.هند العريفي
أ.ولاء السبيت
د.يوسف ولد النبية

أبحاث المؤتمر السنوي العاشر

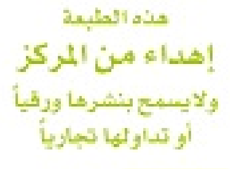
الذي نظمه معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بالتعاون مع

مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي

لخدمة اللغة العربية

في مدينة باريس

١٤٣٧هـ - ٢٠١٦م



ح مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٨هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها./ مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ، الرياض، ١٤٣٨هـ.

الكتاب الثاني (٤٨٦) ١٧ × ٢٤ سم.

ردمك: ٨-٦-٩٠٨٧١-٦٠٣-٩٧٨

١– اللغة العربية – تعليم (لغيرالناطقين بها) أ – العنوان

ديوي: ٤١٨,٢٤ ١٤٣٨/٣١٧٨

رقم الإيداع: ١٤٣٨/٣١٧٨

ردمك: ٨-٦-٩٠٨٧١-٦٠٣-٩٧٨



كلمة المركز

يقوم مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بعمله منطلقاً من الثوابت الوطنية الكبرى التي تأسست عليها بلادنا الغالية، فالعربية مسؤولية الجميع وليست وظيفة فرد أو مؤسسة، وإنما هي هوية وانتماء، حيث تسعد بلادنا بما تقوم به من جهود في خدمة اللغة العربية في العالم، ودعم حضورها، وفق ما تأسست عليه وما تجده من توجيهات دائمة من قبل خادم الحرمين الشريفين يحفظه الله، إضافة إلى تنوع المؤسسات المعنية بالعربية والعمل على تكامل أنشطتها.

ومنذ انطلاق أعمال المركز، وهو يعمل بجد في عدد من المشروعات والبرامج والمبادرات التي تمتد لتشمل مختلف بلدان العالم تحقيقاً للصبغة الدولية التي يتسم بها المركز. ومن هذه المبادرات: النشر العلمي، حيث ينشط المركز في مجال النشر العلمي للكتب، والأبحاث المحكّمة، والدراسات، والمجلات العلمية المحكمة، وغيرها. وقد أصدر المركز مجموعة من السلاسل العلمية التي تضم عدداً من الإصدارات المتنوعة، تضمنت أكثر من (٨٠) كتاباً علميا، شارك فيها قرابة (٥٠٠) باحث من مختلف أنحاء العالم.

ويحرص المركز على أن يكون رائداً في الأعمال الكبرى التي تسهم في خدمة اللغة العربية في المدى البعيد، مثل عنايته بالأدلة وقواعد المعلومات، وتمويل البحوث والمشروعات العلمية، وتحقيق التكامل مع المؤسسات الدولية المهتمّة باللغة العربية في أنحاء العالم المختلفة وتنمية التبادل المعرفي والثقافي، من خلال تأسيس شراكات تعاون ونطاقات أعمال مشتركة معها.

ويسعد المركز بنشر النتاج العلمي الخاص بالمؤتمر السنوي العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية الذي نظمه بالتعاون مع المركز؛ استكمالاً لإصدارات المركز الخاصة بالدورات السابقة لمؤتمرات المعهد (من السادس ٢٠١٢م إلى التاسع ٢٠١٥م)، التي أشرف المركز على مراجعاتها ونشرها.

وقد عُقد المؤتمر العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية تحت عنوان (**تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية**)، ويمكن تقسيم أبحاثه إلى خمسة محاور:

- المحور الأول: متعلم العربية الناطق بغيرها: اكتسابه اللغة وحاجاته وتطلعاته.
- المحور الثاني: المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- المحور الثالث: التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- المحور الرابع: القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- المحور الخامس: معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية.

ويشكر المركز سعادة رئيس معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية الدكتور محمد بشاري على جهوده التي يبذلها في سبيل خدمة العربية ونشرها مع فريقه في المعهد، وأخص الباحثين والباحثات ممن شارك في هذا الكتاب، كما يشكر المركز الفريق العلمي الذي قام بإعداد هذه الكتب الخمسة للنشر.

أخيراً.. أشيد بالدعم الدائم من لدن خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز -حفظه الله- لجهود المركز وغيره من المؤسسات اللغوية التي تعمل في خدمة اللغة العربية في العالم، كما أتقدم بالشكر إلى معالي وزير التعليم الدكتور أحمد بن محمد العيسى المشرف العام على المركز نظير دعمه الدائم لخطط المركز وأعماله، والشكر ممتد للسادة أعضاء مجلس الأمناء.

وفق الله الجهود وسدد الخطى.

الأمين العام لمركز الملك عبد الله بن عبد العزيز
الدولي لخدمة اللغة العربية
د. عبد الله بن صالح الوشمي

مقدمـــة

أمام تنامي الاهتمام باللغة العربية في دول الاتحاد الأوروبي (حكومات وبلديات)، والمكانة المتميزة التي أولاها المجلس الأوروبي للغة العربية وتدريسها كلغة حية في الجامعات أو المدارس الحكومية، والوجود العربي والإسلامي الكبير في أوروبا.

ومنذ ظهور الإطار المرجعي الأوربي للغات، ورغبة في إدماج تعليم اللغة العربية كلغة حية ضمن المنظومة التربوية الأوروبية فقد خصص معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية موضوع مؤتمرات السنوية منذ عام ٢٠١٢ حول إعداد مناهج تعليم اللغة العربية وفق الإطار المرجعي الأوربي بمشاركة المنظمات الدولية المهتمة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مثل: المجلس الأوروبي والاتحاد الأوروبي والبرلمان الأوروبي والمنظمة الإسلامية للعلوم والتربية والثقافة (إيسسكو)، ومعهد العالم العربي بباريس، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إليسكو)، ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، وقد شارك في هذه المؤتمرات أكثر من ٥٠٠ باحث وباحثة، وجعلوا اهتمامهم في وضع خطة عمل لتطبيق المعايير والمواصفات الأوروبية على اللغة العربية وإدراجها ضمن الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، وأن تكون البحوث وأوراق العمل حول تطبيق هذا الإطار وأساليبه ومعاييره على اللغة العربية، وكيفية تحديد الأهداف ووضع المنهجيات وطرق التدريس والتقويم، ووسائل تطويرها، وإعادة صياغتها بما يتناسب مع هذه المواصفات، ومناقشة سبل الإفادة من إدراج اللغة العربية ضمن هذا الإطار، وكذلك مناقشة قضايا متنوعة في تعليم اللغة العربية تتعلق بالمعلم والمناهج والتحديات التي تواجه تعليمه وتعلّمه، وقد شرفت مؤتمرات معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية برعاية كريمة من رئيس البرلمان الأوروبي السيد مارتان شولز، وحظي المؤتمر السنوي العاشر بدعم كريم من مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية حيث تولى الإشراف على أعمال اللجنة العلمية للمؤتمر وتكفّل بطباعة البحوث وأوراق العمل، وقد كان عنوان المؤتمر: (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية)، وأقيم في الفترة ٢١-٢٢ شعبان ١٤٣٧ الموافق ٢٨-٢٩ مايو ٢٠١٦ ويهدف المؤتمر إلى:

١- رصد واقع تعليم اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العالمية.
٢- الكشف عن معوقات تعليم اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العالمية وسبل المعالجة.
٣- التعرّف على التجارب العالمية الناجحة في تعليم اللغة العربية وآليات الإفادة منها.
٤- تطوير آليات التنسيق بين الجامعات والمعاهد العالمية في تعليم اللغة العربية.
٥- التأكيد على أهمية المعايير والتقنية في تعليم العربية وقياس الكفاءة اللغوية في الجامعات والمعاهد العالمية.
٦- الخروج بمبادرات ومشروعات عملية تخدم تعليم اللغة العربية وتعزز حضورها في الجامعات والمعاهد العالمية.

وقد ناقش المشاركون في المؤتمر المحاور الآتية:

١- متعلم العربية الناطق بغيرها اكتسابه اللغة وحاجاته وتطلعاته:

تناول فيه الباحثون متعلم اللغة العربية وحاجاته في عدد من الأقطار والأقاليم، وأثر تأمين هذه الحاجات في اكتساب اللغة العربية، وتحليل هذا الواقع، وتأثير اللغة الأم في اكتساب اللغة العربية، ودور اللغة في تشكيل الأفراد والجماعات، وأن تعليم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها يكون لأغراض وأهداف مختلفة إما اقتصادية أو سياسية أو ثقافية أو لغرض التعايش والتواصل ولكل هدف طريقة ومنهج للتعليم.

٢- المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها:

تحدث فيه الباحثون عن أهمية المنهج التعليمي وإعداده على أسس علمية وبطريقة منظمة ومكونة من عناصر وخطة واضحة، وعن بناء كفايات تعليم اللغة العربية واكتسباها، وتعليم القواعد العربية ومهارة تعليم المفردات ومعايير انتقائها وكيفية توظيفها في إعداد المادة التعليمية، ودراسة بعض المناهج التعليمية دراسة وصفية وتحليلية، وكتبوا في وسائل تطوير هذه المواد التعليمية، وتأثير المنهج التداولي واللساني الوظيفي واللسانيات النظرية ونظرية الذكاءات المتعددة في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٣- **التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها:**

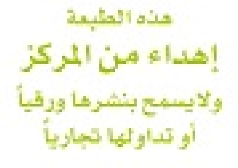
تناول فيه الباحثون موضوعات متنوعة في التقنية منها: برامج الدعم والتعزيز، ودور التقنيات الحديثة في تعليم وتعلم اللغة العربية، وفاعليتها في تحقيق الأهداف المتوخاة من تدريس اللغة العربية، وتحقيق الغايات الكبرى من ذلك وهي التعريف بحضارتنا العربية والإسلامية، وإيجاد جسور التعارف والتلاقي بيننا –نحن العرب– وباقي شعوب العالم، واستخدام الوسائط التقنية في تنمية المهارات اللغة اللغوية، ودورها في تجاوز معوقات الدرس اللغوي العربي بمختلف مكوناته، وأثر التطبيقات الإلكترونية على الخطاب التعليمي الموجّه لغير الناطقين باللغة العربية، وتقييم مواقع الإنترنت المجانية المتخصصة في تعليم اللغة العربية، وتحدثوا عن بعض التجارب العملية لبعض الجامعات والمعاهد العالمية مع الدراسة التقويمية لها.

٤- **القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها:**

تحدث فيه المشاركون عن أهمية القياس والتقييم في التعليم، وتأثيره في مسار تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فمن خلاله يمكن قياس الكفاءة اللغوية لدى المتعلم ومعرفة التحصيل اللغوي، واستكشاف جوانب الضعف وعلاجها، وأدوات تقييم الكفاءة اللغوية وأشكالها وآلياتها، وطريقة تكييفها مع المستويات التي حددها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، وتقييم واقع اختبارات الكفاءة اللغوية للناطقين بغيرها والمأمول فيها.

٥- **معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية:**

كتب فيه المشاركون وأفاضوا في تناول المعوقات والتحديات والمشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن أبرزها: عدم تمكّن معلمي اللغة العربية من إيصالها إلى المتعلمين، واستعمال بعض المعلمين العامية أو اللهجة المحلية، والاهتمام ببعض المهارات اللغوية كالقراءة أو الكتابة أو التحدث بشكل منفرد وإهمال المهارات الأخرى، وضعف طرق وأساليب التدريس، وقلة استخدام التقنيات العلمية الحديثة،



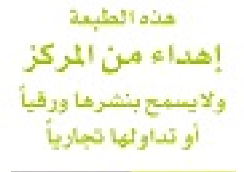
وقدموا الحلول وطرق العلاج، والآفاق المستقبلية الممكنة، وقد جاءت هذه الدراسات حول دول متعددة وهي تركيا وإندونيسيا وماليزيا وغيرها من الدول الأوروبية والإفريقية.

وفي ختام هذه المقدمة أزجي عظيم الشكر والثناء لمستحقه سبحانه على نعمه وآلائه، ثم أشكر الأساتذة الباحثين الذي شاركوا في المؤتمر وأفادونا بأطروحاتهم القيمة، وأقدّم لسعادة الأمين العام لمركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية الدكتور عبدالله بن صالح الوشمي ولمعالي وزير التعليم الدكتور أحمد بن محمد العيسى خالص الشكر وصادق الدعاء على استجابتهم وموافقتهم على التعاون والمشاركة مع المعهد في هذا المؤتمر والمؤتمر القادم (الحادي عشر)، وعلى عنايتهم بهذه البحوث وطباعتها بهذا الإخراج الفني المتميز، سائلاً الله الكريم أن ينفع بها وأن يجزيهم عن اللغة العربية ومحبّيها خير الجزاء، والشكر موصول لسعادة الدكتور عبد العزيز الخريف والدكتور بدر الجبر على متابعتهما وجهودهما في إنجاح المؤتمر، والمراجعة العلمية للبحوث وأوراق العمل.

وإنني بهذه المناسبة أشيد بما يقدمه مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز وجهوده المتميزة في خدمة اللغة العربية ونشرها وتعليمها، وإسهامه الدائم وعنايته الكبيرة بتحقيق الدراسات والأبحاث ونشرها، وتنظيم المؤتمرات والندوات واللقاءات، والتواصل المثمر مع الجامعات والمعاهد والمراكز الدولية وتعاونه ومشاركته الفاعلة في أنشطتها وبرامجها.

رئيس معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية

د. محمد البشاري



المواد التعليمية وإعدادها لدى متعلمي العربية لغة ثانية في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية

د. هداية هداية إبراهيم

بالتعاون مع فريق بحثي من طالبات الدراسات العليا:

أ.منى الشـــــاقي   أ.نداء اليحيى   أ.هند العريفي

أ.بدرية الشيباني   أ.ولاء السبيت   أ.ناهـــد المرشـــد

أ. نـــوف الزيدان   أ.ريم الضبيب   أ.حنان الحربي

مقـــدمـــة:

يُعَدُّ مدخل التعلم القائم على المهام اللغوية التواصلية من المداخل الحديثة الـــتي انتـــشرت في الآونة الأخيرة في تعليم اللغات الثانية وتصميم موادها التعليمية وإعدادها، وقد ازداد الاهتمام بـــه لكونه يعطي للمتعلم فرصًا حقيقية لممارسة اللغة بشكل عفوي وطبعي في مواقف تواصلية يتعرض لها المتعلمون، لكنه يحتاج إلى وعي دقيق لضبط الدخل اللغوي الذي يقدم في هذه المهـــام اللغويـــة التواصلية، سواء أكان ذلك في مرحلة تصميم المواد التعليمية القائمة على المهام، أم في مرحلة تنفيذ هذه المهام واستثمارها داخل صفوف متعلمي اللغة الثانية.

وقد أكد العديد من الدراسات مثل: دراسة (Samuda، V. & Bygate، M.، ٢٠٠٨)[١]، ودراســـة (Branden، V.، ٢٠٠٦)[٢]، ودراســـة (Nunan، D.٢٠٠٥)[٣]، ودراســـة (Willis، J.، ١٩٩٦)[٤]، ودراســـة (Swan، M.١٩٨٥)[٥]، ودراســـة (هدايـــة إبـــراهيم،

---

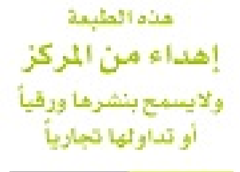
(1) Samuda، V. & Bygate، M. (2008). Tasks in second Language Learning. New York Palgrave Macmillan

(2) Van den Branden، K. (2006). Introduction: Task-Based Language Teaching in A nutshell. Van den Branden، K. (Eds). Task based Language Education. Cambridge: Cambridge prees

(3) Nunan، D. (2005). Important Tasks for English Education. Asia-wide and beyond. Asian EFL Journal. Vol.7. Issue 3.September 2005. Retrieved May 7th from: http: http://www.asian-efl-journal.com

(4) Willis، J. (1996). A Framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman

(5) Swain، M. (1985). A critical look at the communicative approach. ELT Journal، 39(1)، p.76-87



٢٠١٥م)[١] ودراسة (هان تشوغ، ٢٠١١م)[٢]، ودراسة (رشدي طعيمة، ومحمود الناقة: ٢٠٠٦)[٣] أهمية تعلم اللغة تواصليًّا في تعليم اللغات الأجنبية، وضرورة الاستفادة من ذلك في: تصميم البرامج التعليمية على مستوى: المواد التعليمية، والمداخل والطرائق التدريسية المستخدَمة، والأنشطة اللغوية، والوسائل المستخدمة، وأساليب التقويم، بما يراعي السياق الاجتماعي والتواصلي للغة.

إن تعليم اللغة القائم على المهام اللغوية يعطي فرصة بارزة لاكتساب اللغة وتعلمها؛ مما يجعل لتعلم اللغة قيمة ومعنى عند الطلاب، كما أن المهارات اللغوية المكتسبة بها تكون أكثر ثباتا لدى المتعلمين؛ ومن ثَمَّ يستطيعون توظيف ما تعلموه في مواقف الحياة اليومية.

ويُعد تصميم المواد التعليمية وإعدادها من الركائز الأساسية في تعليم اللغة الثانية؛ لذا تعددت المداخل والتوجهات في هذا الميدان، ومن المداخل الحديثة في هذا الميدان مدخل المهام اللغوية التواصلية، حيث يتم تصميم وإعداد المواد التعليمية من خلال مهمات لغوية تواصلية، تعطي فرصة الممارسة والمشاركة الفعالة للمتعلمين، فالدخل اللغوي المستهدَف يُمَرَّرُ أولا للمتعلمين؛ ليقوموا بمعايشته والتفاعل معه؛ ومن ثَم محاكاته وإبداع منتوجات لغوية قائمة على هذا الدخل اللغوي الذي تم تمريره للمتعلم قبل ذلك؛ وهذا بدوره يعطي فرصا أكثر اتساعا لاستثمار هذا الدخل اللغوي في مواقف لغوية جديدة.

والورقة الحالية سوف تتناول هذا الموضوع بشيء من التفصيل والتحليل.

مشكلة البحث:

تمثلت تساؤلات البحث فيما يأتي:

١) ما علاقة المهام اللغوية التواصلية باكتساب اللغة العربية لغة ثانية؟

٢) ما معايير تصميم المواد التعليمية وبنائها في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية؟

---

(١) هداية هداية إبراهيم: تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصليًّا في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، مجلة اللسانيات العربية، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، العدد ١، ٢٠١٥م، ص٢١٤– ٢١٥.

(٢) هان تشوغ: منهج التعليم التواصلي وتطبيقه في أعمال تدريس اللغة العربية. في:
http://www.ukm.my/sapba/Prosiding

(٣) رشدي طعيمة، محمود الناقة: تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات، منشورات المنظمة العربية للعلوم والثقافة "الإسيسكو"، ٢٠٠٦م، ص١٦.

٣) ما أنواع المهام اللغوية التي يمكن تصميم المواد التعليمية في ضوئها؟
٤) ما خطوات وإجراءات تصميم المواد التعليمية وتنفيذها في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية؟
٥) ما النموذج التطبيقي لتصميم المواد التعليمية وتنفيذها في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية؟

إجراءات البحث:

في ضوء مشكلة البحث السابقة قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- **بيان علاقة** المهام اللغوية التواصلية باكتساب اللغة العربية لغة ثانية.
- **وضع قائمة** بمعايير تصميم المواد التعليمية وبنائها في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية.
- **تحديد** أنواع المهام اللغوية التواصلية التي يمكن تصميم المواد التعليمية في ضوئها.
- تحديد خطوات وإجراءات تصميم المواد التعليمية وتنفيذها في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية.
- **وضع** نموذج تطبيقي لتصميم المواد التعليمية وتنفيذها في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- **توظيف مدخل المهام اللغوية التواصلية في تصميم المواد التعليمية لمتعلمي العربية لغة ثانية، دون تعليمها لأبنائها.**
- تحديد خطوات وإجراءات تصميم المواد التعليمية، **وتنفيذها داخل الصف، وليس التصميم فقط.**
- **الوضع النظري ل**نموذج تطبيقي لتصميم المواد التعليمية وتنفيذها في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية دون تطبيقه.

منهج البحث:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي؛ حيث سعت إلى: بيان علاقة المهام اللغوية التواصلية باكتساب اللغة العربية لغة ثانية، وكذلك تحديد معايير تصميم المواد التعليمية وبنائها في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية، وبيان أنواعها التي يمكن تصميم المواد التعليمية في ضوئها، وتحديد خطوات وإجراءات التصميم، مع وضع نموذج تطبيقي لتصميم المواد التعليمية وتنفيذها في

ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية.

أداة البحث:

تمثلت أداة البحث الحالي في:

- **قائمة** معايير تصميم المواد التعليمية وبنائها في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

- توظيف مدخل من المداخل الحديثة، وهو مدخل المهام اللغوية التواصلية يمكن أن يساعد على تطوير تصميم مواد تعليم العربية لغة ثانية؛ بما يحقق فرص الممارسة والتواصل اللغوي الجيد للمتعلمين.
- تقديم نماذج تطبيقية لتصميم المهام اللغوية التواصلية، وتنفيذها داخل صفوف متعلمي العربية لغة ثانية؛ يفتح الباب لإعداد مواد تعليمية للطلاب بأساليب حديثة، تثير دافعية الطلاب، وتساعدهم على اكتساب مهارات اللغة وعناصرها.

مصطلحات البحث:

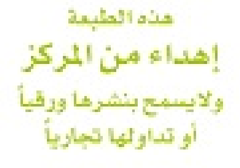
تعلم اللغة تواصليًّا:

عرفه "رشدي طعيمة"[(١)] بأنه: خليط (يطلق عليه Hodge - Podge) من إستراتيجيات تدريسية تلتقي جميعها عند هدف معين هو تدريب الطالب على الاستخدام التلقائي والمبدع للغة، وليس مجرد إجادة قواعدها. وعرفه "جالواي"[(٢)] بأنه: الطريقة التي تركز على كيفية استخدام اللغة كوسيلة للتواصل، حيث لا يهتم المعلمون فقط بتعليم المهارات اللغوية الأربع: (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة) للطلاب، وإنما يدربونهم على توظيف هذه المهارات في مواقف حقيقية تواصلية، تظهر فيها ردود أفعالهم واستجاباتهم؛ ومن ثَمَّ تساعدهم على مجابهة المواقف المختلفة.

---

(١) رشدي طعيمة: المهارات اللغوية: مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٤م، ص ١٦٩-١٧٠.

(2) Galloway، Ann. (1993). Communicative language teaching: An introduction and sample activities، Center for Applied Linguistics، ERIC Digest (June)، in: http://www.cal.org/resources/digest/gallow01.html.



ويعرفه الباحث بأنه: العملية التي يتم فيها اكتساب وتعلم مهارات اللغة وعناصرها من خلال تعريض متعلمي العربية لغة ثانية لمهام لغوية تواصلية، تمَّ تصميمها في ضوء معايير علمية محددة، بحيث يتفاعل المتعلمون ويتشاركون فيما بينهم؛ لتنفيذ تلك المهام واكتساب اللغة من خلال ممارسات حقيقية وطبعية.

المهمة اللغوية التواصلية:

يعرفها (إيليس R،Ellis)[(١)] بأنها خطة العمل التي تتطلب من المعلمين المعالجة اللغوية العملية من أجل تحقيق دخل لغوي يمكن تقويمه من حيث درجة الصحة والتناسب، وفيها يتم تقديم محتوى لغويٍّ مقترح تحقيقا لهذه الغاية، ويتطلب ذلك توجيه الاهتمام نحو المعنى، والاستفادة من الأشكال اللغوية المباشرة وغير المباشرة التي تستخدم في المهمة؛ مما يدفع الطلاب إلى اختيار واستخدام هذه الأشكال اللغوية بما يقرب هذه المهمة من الصورة الحقيقية لاستخدام اللغة في مواقفها الطبعية؛ وبالتالي يتحقق لمنفذي المهمة الانخراط اللغوي بصورتيه: الاستقبالية، والإنتاجية، وتنمو المهارات اللغوية والعمليات المعرفية الخاصة بتعلم اللغة.

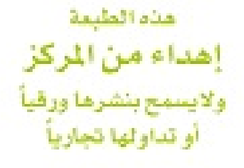
ويعرفها (برين)[(٢)] بأنها تعني أية محاولة لتعلم اللغة التركيبية، لها هدف معين ومحتوى ملائم، وتتضمن أداء عمل معين، وحساب معدل إنجاز أولئك الذين يؤدون المهمة، ومن المفترض أن المهمة تشير إلى خطط عمل تهدف إلى تسهيل تعلم اللغة، بحيث تندرج من نوع التدريب البسيط المختصر إلى الأنشطة الأكثر تعقيدًا وطولاً مثل الحل الجماعي للمشكلات واتخاذ القرار. وعرفها (ديفيد نونان David Nunan)[(٣)] بأنها: العمل المتمحور حول المتعلمين بهدف تدريبهم على التفاعل وفهم ومعالجة وإنتاج اللغة الهدف، حيث يركز المشاركون في المهمة اللغوية على توجيه معرفتهم بقواعد اللغة نحو التعبير عن المعنى بدلا من التركيز على الشكل، وينبغي أن يتوافر لديهم أيضًا شعور بالتواصل والتعاون الكامل من بداية المهمة إلى وسطها؛ وصولا إلى تحقيق هدفها النهائي.

---

(1) Ellis، R. 1994. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. p. 16

(٢) وجيه المرسي: إستراتيجيات التدريس وفق مدخل المهام، في:
http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/402237

(3) Nunan ،D. 2004. Task-Based Language Teaching. Cambridge University Press. p.4



ويعرفها الباحث بأنها: توفير بيئة تساعد المتعلمين على اكتساب اللغة وتعلمها بصورة عرَضية في مواقف حقيقية تواصلية للغة، وذلك من خلال استقبالهم للدخل اللغوي المُضَمَّن عند تصميم المهمة اللغوية، سواء أكان هذا الدخل: مباشرا، أم غير مباشر، حيث يتم تحليل المهمة، وتوزيع الأدوار على المشاركين فيها؛ بحيث يتعاونون فيما بينهم في محاولة لاستيعاب هذا الدخل اللغوي وفهمه والتفاعل معه؛ وصولا لتحقيق منتج لغوي مناسب لأهداف المهمة، ويمكن استثماره فيما بعد في المواقف اللغوية التواصلية المشابهة؛ بما يجعل لتعلم اللغة قيمة ومعنى لدى متعلمي اللغة المشاركين في المهمة، والذين أصبحوا على وعي بالدخل اللغوي المقدم لهم.

ويمكن الإجابة عن أسئلة البحث الحالي فيما يأتي:

(١) علاقة المهام اللغوية التواصلية باكتساب اللغة العربية لغة ثانية:

لقد أكد العديد من الدراسات، مثل: دراسة (سوان)[١]، ودراسة (رشدي طعيمة، ومحمود الناقة)[٢]، ودراسة (هان تشوغ)[٣]، ودراسة (هداية إبراهيم)[٤] أهمية تعليم اللغة تواصليًّا في: تصميم وإعداد المناهج والبرامج التعليمية على مستوى: الكتب والمواد التعليمية، والمحتوى المقدَّم، وطرائق التدريس المستخدَمة، والأنشطة اللغوية، والوسائل المستخدمة، وأساليب التقويم، وضرورة تقديم مهارات اللغة وعناصرها من خلال مواقف حقيقية تواصلية، تساعد على الاستخدام الطبعي للغة.

إن تعلم اللغة تواصليًّا يتيح الفرصة لمتعلم اللغة أن يتعرض بصورة مباشرة، وطبعية، وغير مخطَّط لها بصورة كاملة لمواقف تواصلية، يستطيع من خلالها ممارسة اللغة والتواصل بها مع أطراف متعددة؛ مما يوفر له فرصة كبيرة لاكتساب عناصر اللغة ومهاراتها بصورة لا شعورية وغير مباشرة (اكتساب اللغة)، كما أن تعلم اللغة تواصليًّا –رغم إتاحته فرصة للارتجال– إلا أنه يخطط جيدا

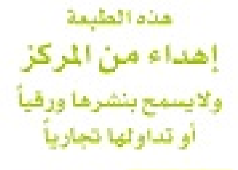
---

(1) Swain ،M.. A critical look at the communicative approach. ELT Journal ، ٣٩(١)١٢-٢ ،. ،١٩٨٥p.٨٧-٧٦

(٢) رشدي طعيمة، محمود الناقة: مرجع سابق، ص١٦.

(٣) هان تشوغ: مرجع سابق.

(٤) هداية هداية إبراهيم: المهام اللغوية وإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد ٣٣، ٢٠١٤م، ص ٢٣٢.



لتعلم بعض المهارات اللغوية اللازمة للنجاح في الموقف التواصلي، كما يقدم تدريبات وأنشطة لغوية تساعد على تعلم تلك المهارات المستهدَفة، وضبط وتوجيه ما تم اكتسابه من مهارات (تعلم اللغة)، فهو يجمع بين: اكتساب اللغة بصورة عفوية غير مخطط لها، وتعلم اللغة بصورة مخطط لها، ولا تناقض بين: هذا، وذاك؛ فهناك بعض مناشط الاتصال اللغوي تكون عفوية ويسمح فيها بمساحة كبيرة للارتجال، كما توجد مناشط لغوية أخرى محكَمة ومضبوطة ومخطَّط لها جيدا(١).

وينطلق تدريس اللغة القائم على المهام اللغوية التواصلية مما يتيحه تعلم اللغة تواصليًّا؛ حيث يتم تصميم المهمة اللغوية بصورة تقترب من المواقف الحقيقية؛ حيث يتعرض المشاركون في المهمة اللغوية التواصلية إلى دخل لغوي بصورة عفوية، فهم يحتاجون إلى استخدام أساليب لغوية معينة للنجاح في تنفيذ هذه المهمة، كما أنهم يتعاونون مع زملائهم ومشاركيهم، يستمعون إليهم، ويتحدثون معهم، أو يكتبون إليهم، ويقرؤون ما يقدمونه لهم، كما أنهم يتعرضون لكمٍّ من الأصوات والمفردات والتراكيب والتعبيرات اللازمة للتواصل من أجل تنفيذ المهمة؛ وهذا بدوره يؤثر في زيادة المخرجات اللغوية لديهم، واكتساب مهارات اللغة وعناصرها.

إن من يطالع قوانين اكتساب اللغة يجد أن التدريس القائم على المهام اللغوية التواصلية يراعي كل هذه القوانين، ويتضح ذلك من خلال استعراض القوانين الخمسة التي حددها "كراشن"(٢) لاكتساب اللغة الثانية، وهي:

فرضية الاكتساب – التعلم The Acquisition-Learning Hypothesis:

يقرر كراشن أن متعلم اللغة الثانية يستخدم نظامين مستقلين لتطوير المعرفة باللغة الثانية، وهما: الاكتساب، والتعلم، فهو يستعمل النظام المُكتسَب ليُنتج اللغة، ويولّد نظام اكتساب الكلام؛ لأنه في إنتاج اللغة، يركّز المتعلمون على المعنى، وليس على الشكل، والاكتساب بهذا المعنى هو عملية لا شعورية قائمة على التقاط اللغة، أما النظام المتعلَّم فيعد كاشفًا للنظام المكتسب، فهو يفحص ليتأكّد من صحة الكلام المقابل للمعرفة في النظام المتعلَّم، فالتعلم هو الوعي باللغة ومعرفة

---

(١) هداية هداية إبراهيم: تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصليًّا في ضوء معايير الإطار الأوربي المرجعي الأوربي المشترك للغات، مجلة اللسانيات العربية، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، العدد ١، ٢٠١٥م، ص١٩٠.

(٢) سوزان م. جاس، ولاري سلينكر: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة،، ترجمة: ماجد الحمد، الجزء الأول، النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، ١٤٣٠هـ، ص ٣١٠-٣١٦.

قوانينها.

وتوفر المهام اللغوية التواصلية بيئة خصبة لحدوث الاكتساب مع التعلم في أثناء تعلم اللغة الثانية؛ حيث إن متعلم اللغة يتعرض في أثناء تنفيذ المهمة اللغوية لأشكال وتراكيب لغوية بصورة عفوية، وهو يمارس اللغة مع زملائه بصورة مرتجلة تشبه الواقع الحقيقي لاستخدام اللغة، وهذا بدوره ييسر عملية اكتساب اللغة، كما أن المعلم قبل تكليف طلابه بتنفيذ المهمة يكون قد خطط لها وأعدها بصورة جيدة توجِّه المشاركين وتدفعهم –في أثناء تنفيذ المهمة– نحو استعمال مفردات وجمل وتعبيرات وتراكيب لغوية معينة، يسعى إلى تعليمها لهم؛ رغبة في إثراء الدخل اللغوي لديهم بصورة علمية ممنهجة، ومحددة سلفا من قِبَلِ المعلم في مرحلة تصميم المهمة، وهذا ييسر عملية تعلم اللغة، فالمهام اللغوية في تصميمها وتنفيذها وممارستها تعطي الفرصة لحدوث الاكتساب والتعلم بصورة أكثر تناغمًا.

فرضية الترتيب الطبيعي: The Natural Order Hypothisis

تقرر هذه الفرضية أن عناصر اللغة (أو قواعد اللغة) تكتَسب بترتيبٍ متوقع. والترتيب هو نفسه بغضّ النظر عما إذا كانت التعليمات حاضرة أم لا، وقد حُدّد "الترتيب الطبيعي" عن طريق تجميع نتائج دراسات ترتيب المورفيم، وهو نتيجة للنظام المكتسب، من دون أيّ تدخّل من النظام المتعلّم.

وينبغي على المعلم –عند تصميم المهمة اللغوية– أن يراعي هذا الترتيب المتوقَّع لاكتساب عناصر اللغة وقواعدها، بحيث يصممها بصورة تتمشى مع هذا الترتيب المتوقَّع، كما ينبغي أن يُراعى ذلك عند تنفيذ المهمة من خلال الأدوار التي يقوم بها المشاركون في المهمة.

فرضية الرقابة: The Monitor Hypothesis

النظام المكتسب فقط هو المسؤول عن ابتداء الكلام، أما النظام المتعلّم فله وظيفة خاصة، وهي أن يعمل مراقبًا، وبالتالي، يعدّل المُخرَج اللغوي من النظام المكتسب، لكن الرقابة لا يمكن أن تُستعمل في كلّ الأوقات، إذ هناك ثلاثة شروط يجب أن تتحقّق، وهي:

١- الوقت: يحتاج المتعلمون وقتًا ليفكّروا ويستعملوا بوعيٍ القواعد المتوافرة لهم في نظامهم المتعلّم.

٢- التركيز على الشكل: يجب على المرء أيضًا أن يركز على الشكل، ويجب أن يتنبه المتعلم للطريقة

التي نقول بها بعض الأشياء، وليس فقط للكلام الذي نقوله.

٣- معرفة القاعدة: في سبيل أن يطبِّق الشخص قاعدةً، يجب أن يعرفها، وبمعنى آخر، يجب على المرء أن يكون لديه نظام متعلم مناسب ليستطيع تطبيقه.

وعلى هذا تتمثّل وظيفة الرقابة في أنها تصل بين النظامين المكتسَب والمتعلَّم في موقف استعمال اللغة.

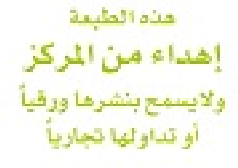
ويتيح اكتساب اللغة من خلال المهام اللغوية تفعيل فرضية المراقب اللغوي؛ فالمهمات الاستيعابية والشعورية تجعل متعلم اللغة على وعي بالصيغ والقواعد والتراكيب اللغوية المقدمة في هذه المهمات؛ مما يساعدهم على تنفيذ المهمات الإنتاجية بعد ذلك من خلال الربط بين: ما اكتسبوه من دخل لغوي بصورة غير واعية، وما تعلموه من صيغ وقواعد بصورة واعية، حيث تقوم هذه المرحلة الواعية بدور الرقابة والتعديل والتطوير لما تم اكتسابه في المرحلة غير الواعية.

فرضية المُدخل The Input Hypothesis:

فرضية المُدخل مركزيّةٌ في نظرة كراشن العامة للاكتساب، وهي رديفةٌ لفرضية الترتيب الطبيعي، فإذا كان هناك ترتيبٌ طبيعي للاكتساب، فكيف ينتقل المتعلمون من نقطةٍ إلى أخرى؟ تظهر هنا فرضية المُدخل لتقدم الجواب، فاللغات الثانية تُكتسب "عن طريق فهم الرسائل، أو عن طريق استقبال مُدخل قابلٍ للفهم.

وعرّف كراشن "المُدخل القابل للفهم" بطريقة معينة. فالمُدخل القابل للفهم، بالضرورة، هو ذلك الجزء من اللغة الذي يُسمع/ يُقرأ، ومستواه أرفع قليلاً من وضع المتعلم الحالي بالنسبة للمعرفة النحوية. فاللغة التي تحتوي على بُنى يعرفها المتعلم مسبقًا لا تخدم أيّ هدف متعلقٍ بالاكتساب، وبالمثل، فاللغة التي تحتوي على بُنى أرفع من مستوى المتعلم المعرفي الحاليّة هي غير مفيدة أيضًا. فليس لدى المتعلم القدرة على أن "يفعل" أيّ شيء مع تلك البُنى. وقد مثّل كراشن وضع المتعلم الحالي بالنسبة للمعرفة بأنه i والمرحلة التالية بأنه i+١ ولهذا فينبغي أن يكون المدخل الذي يتعرض له المتعلم في المستوى i+١ أن يكون صالحًا للاستعمال فيما يتعلق بالاكتساب. "نحن ننتقل من i، مستوانا الحالي، إلى i+١، المستوى التالي في طريق الترتيب الطبيعي، وذلك بأن نفهم أن المدخل يحتوي على i+١.

وعلى هذا فالمهمات اللغوية الجيدة هي التي تصمم بطريقة تجعل الدخل اللغوي فيها قابلا



للفهم، بحيث يزيد بقليل على حصيلة الطلاب اللغوية، فلا يكون مفرطا في الصعوبة، بحيث يرتفع كثيرا عن المستوى اللغوي للطلاب، ولا يكون في المستوى نفسه أو أقل منه بالنسبة لحصيلة الطلاب اللغوية السابقة، أي أنها تتمشى مع ما ذكره "كراشن" عن الدخل اللغوي بأنه (i +١).

فرضية المصفاة الوجدانية: The Affective Filter Hypothesis

من المعروف جيدًا أن الناس لا ينجحون جميعهم في تعلّم اللغات الثانية، فكيف يمكن تفسير هذا؟ أحد الأسباب، من وجهة نظر كراشن، أن المتعلمين لم يستقبلوا مدخلاً قابلاً للفهم بكميات كافية. وهناك سببٌ آخر يتمثّل في التأثير غير المناسب، ويتضمن التأثير هنا عدة عوامل مثل: الدافعية، والاتجاه، والثقة الذاتية، والقلق. ولهذا افترض كراشن وجود المصفاة الوجدانية، فإذا ارتفعت المصفاة؛ يُمنع الـمُدخل من المرور، وإذا مُنع الـمُدخل من المرور؛ فلن يكون هناك اكتساب. وإذا نزلت المصفاة، في الجانب الآخر، أو انخفضت، وكان الـمُدخل قابلاً للفهم؛ فسيصل الـمُدخل إلى أداة الاكتساب وسيحدث الاكتساب.

إن فرضية المصفاة الوجدانية تعلل لفشل اكتساب اللغة الثانية بأحد سببين: (أ) مدخلٌ غير كافٍ من النوع الصحيح (ب) مصفاةٌ وجدانيةٌ عالية، وبمعنى آخر، فهناك شرطان ضروريان للاكتساب: مدخل قابل للفهم، ومصفاةٌ وجدانيةٌ منخفضة أو ضعيفة.

ويساعد اكتساب اللغة القائم على المهام اللغوية على انخفاض المصفاة الوجدانية، فللمرشِّح المرتفع عدة أسباب منها: القلق، وعدم وجود الدوافع، وفقدان الثقة في النفس، والخوف من الفشل...إلخ، وهذه الأسباب كلها تتلاشى في أثناء تنفيذ المهمة اللغوية؛ حيث لا يشعر المتعلم بأنه في موقف اختباري، كما أنه يتعاون مع زملائه، ويتناقش معهم في صورة ماتعة لتعلم اللغة؛ مما يزيد من ثقته في نفسه، ويشعره بالإنجاز، ويرفع مستوى دافعيته، ويبعد عنه القلق؛ وهذا بدوره يخفض راشحه الانفعالي أو مصفاته الوجدانية التي تعوق مرور الدخل اللغوي.

ويُلحظ من كل ما سبق أن تعليم اللغة القائم على المهام اللغوية التواصلية يتمشى مع ما حدده "كراشن" من قوانين لاكتساب اللغة؛ وهو ما يؤكد العلاقة الوثيقة بين: المهام اللغوية التواصلية، واكتساب اللغة.

(٢) أنواع المهام اللغوية التواصلية:

شكل رقم (١): أنواع المهمات اللغوية التواصلية[1]

المهمات اللغوية التواصلية

مهمات موجّهة

يكون التركيز في المهام الموجهة على بعض الصيغ والتراكيب اللغوية التي تُحَدَّدُ سلفا قبل تنفيذ المهمة، فالتراكيب المضمنة فيها محددة ومقصودة بذاتها، وهي بذلك تشبه الطريقة التقليدية في تدريس الصيغ والتراكيب اللغوية، والتي تُختار فيها التراكيب وتُحدَّد قبل البدء في عملية التدريس، لكنها تختلف عنها في مسألتين، هما:

(أ) يحدث الانتباه أو التركيز على التركيب اللغوي في المهمات التعليمية الموجهة في أثناء التفاعل اللغوي؛ حيث يكون التركيز فيها منصبا على المعنى، لا على الشكل "الصيغة أو التركيب اللغوي".

(ب) لا يتم في المهمات الموجهة عادة إخبار المتعلمين أن هناك صيغة أو تركيبا لغويا مستهدفا، ولذا فهم يؤدون المهمة بوصفهم مستعملي لغة لا متعلمين.

مهمات غير موجهة

يكون التركيز في المهام غير الموجهة على الصيغ والتراكيب اللغوية عَرَضيًا وغير محد سلفا، فهي مصممة لاستنباط عينات لغوية عامة، وليس صيغا أو تراكيبا لغوية محددة؛ حيث تنفذ دون الحاجة إلى التنبيه على الصيغ أو التراكيب اللغوية.

ومع هذا يمكن توجيه المتعلمين إلى بعض التراكيب بصورة عرضية، وغير متعمدة في أثناء تنفيذ المهمة، حيث تعالَج مجموعة من الصيغ والتراكيب بشكل مختصر وغير مكثف – كتصحيح أخطاء المتعلمين في أثناء تنفيذ المهمة- بدلا من من معالجة صيغة أو تركيب واحد عدة مرات وبصورة مكثفة في المهمات الموجهة.

وعلى هذا فتصميم المهمات الموجهة يختلف عن المهمات غير الموجهة في الشكل والمضمون.

---

(١) استفاد الباحث في محتوى الشكل السابق من الدراسات الآتية:

- Ellis, R. 2003. Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press. Volume 7, Number 3.
- Loschky, L.; Bley-Vroman, R. (1993). "Grammar and Task-Based Methodology". In Crookes, G.; Gass, S. Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice. Philadelphia: Multilingual Matters. ISBN 978-058524356-6.
- Leaver, Betty Lou; Willis, Jane Rosemary (2004). Task-Based Instruction In Foreign Language Education: Practices and Programs. Georgetown University Press. ISBN 978-1-58901-028-4.
- صالح الشويرخ: المذاهب الحديثة في تدريس القواعد اللغوية، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٦م، ص ١٩٦: ١٩٨.

أوجه التشابه بين المهمات: الموجهة، وغير الموجهة:

تتشابه المهمات الموجهة وغير الموجهة فيما يلي:

- التركيز على المعنى في المقام الأول، لا على الشكل[1].
- الدخل اللغوي يأتي من خلال تفاعل منفذي المهمة.
- التركيز على الممارسة اللغوية وعلى نشاط منفذي المهمة.
- تعلم اللغة يحدث بصورة كلية.
- الاهتمام بالطلاقة أولا، ثم الصحة اللغوية.
- التركيز على التواصل باللغة، وليس تفتيتها وتجزئتها.
- توفير بيئة خصبة لاكتساب اللغة وتعلمها في صورة حية.

أوجه الاختلاف بين المهمات: الموجهة، وغير الموجهة:

جدول رقم (١): أوجه الاختلاف بين المهمات: الموجهة، وغير الموجهة

م	المهمات الموجهة	المهمات غير الموجهة
١.	التراكيب والصيغ اللغوية محددة ومعدة سلفا.	التراكيب والصيغ غير معدة سلفا.
٢.	يُنَبَّهُ فيها على التراكيب المستهدفة.	لا ينبه فيها على التراكيب المستهدفة.
٣.	تُعرَض التراكيب بصورة مكثفة، فقد يستهدف تركيب واحد ويكرر أكثر من مرة.	تُعرَض التراكيب بصورة عرضية وغير مكثفة، فقد يأتي أكثر من تركيب عَرَضي حسب المهمة.
٤.	الفرصة أكبر للتعلم ثم الاكتساب.	الفرصة أكبر للاكتساب ثم التعلم.

---

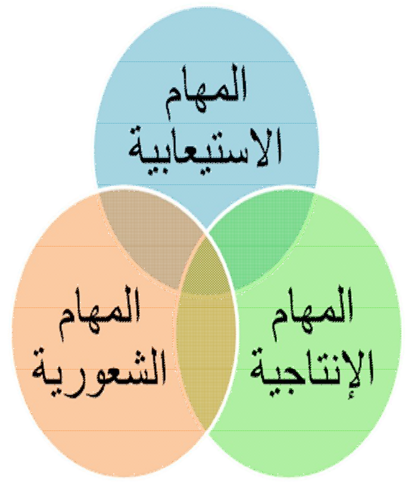
(١) استفاد الباحث في محتوى الشكل السابق من الدراسات الآتية:

- Ellis, R. 2003. Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press. Volume 7, Number 3.
- Loschky, L.; Bley-Vroman, R. (1993). "Grammar and Task-Based Methodology". In Crookes, G.; Gass, S. Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice. Philadelphia: Multilingual Matters. ISBN 978-058524356-6.
- Leaver, Betty Lou; Willis, Jane Rosemary (2004). Task-Based Instruction In Foreign Language Education: Practices and Programs. Georgetown University Press. ISBN 978-1-58901-028-4.
- صالح الشويرخ: المذاهب الحديثة في تدريس القواعد اللغوية، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٦م، ص ١٩٦: ١٩٨.

أنـــــــواع الـــــمهـــــام الموجهة:

تنقسم المهام الموجهة إلى ثلاثة أقسام، يوضحها الشكل الآتي:

شكل رقم (٢): أنواع المهام الموجهة



أولاً - المهام الاستيعابية: Comprehension Tasks:

- **ماهية المهام الاستيعابية:**

يعرفها الباحث بأنها: تلك المهام التي تعتمد على معالجة الدخل اللغوي بهدف استيعابه، وليس إنتاجه، في محاولة لاكتساب هذا الدخل الجديد من خلال مساعدة المتعلم على ملاحظته والتنبه له في أثناء التعرض له في المهمة المراد تنفيذها، ومن ثم فهم المعاني المرتبطة بهذه الصيغ والتراكيب المتضمنة في هذه المهمة.

- وظيفتها الأساسية:

تنبيه المتعلم إلى الدخل اللغوي المتضمَّن في المهمة الاستيعابية: "أصوات- مفردات- تراكيب نحوية وصرفية- دلالات أسلوبية وبلاغية"؛ بهدف مساعدته في فهمها واستيعابها من خلال مثير لغوي يقدم إليه: "نص مقروء- نص مسموع- حوار- حكاية...إلخ"؛ ليستجيب له المتعلم، ومن ثَمَّ تعزيز هذا الدخل اللغوي الذي تم استيعابه من خلال تقديم تغذية راجعة فورية للمشتركين في المهمة.

وعلى هذا فالمهمة الاستيعابية تتكون من:

- مثير: قد يكون نصًّا مسموعًا، أو نصًّا مقروءًا، أو نصًّا محكيًّا (دخل لغوي مكتوب أو محكي).
- استجابة: من خلال أنشطة وتمارين تواصلية مصممة لدفع المتعلم للتركيز على الدخل اللغوي المستهدف.

- فوائد تعليم اللغة القائم على المهام الاستيعابية:

يحدد جراي Gray (مذكور في الشويرخ)[1] بعض هذه الفوائد في:

- الفائدة المعرفية: حيث إن التعلم اللغوي الناتج عن الاستيعاب يفوق التعلم اللغوي الناتج عن الإنتاج.
- الفائدة الوجدانية: تتحقق من خلال تجنب الضغوط النفسية الملازمة لإنتاج اللغة أمام الآخرين.
- الفائدة الوظيفية: تدريس مهارات الاستيعاب يُمكن المتعلم من الاستمرار في التعلم اللغوي على نحو استقلالي دون الاعتماد على المعلم.
- الكفاءة اللغوية: فالمهمات الاستيعابية مفيدة للطلاب أصحاب القابلية اللغوية المرتفعة أو المنخفضة على حد سواء.

- مزايا تعليم اللغة القائم على المهام الاستيعابية:

- طبعية الدخل اللغوي المكتسب وتلقائيته.
- تنمية مهارات الاستماع والاستيعاب اللغوي.
- الربط بين: المعنى والشكل من خلال تحقيق استيعاب المتعلم للظواهر اللغوية المتضمَّنة في المهمة اللغوية.
- تحقيق الاستيعاب النحوي، أي استيعاب المعنى الذي تحمله الصيغة والتركيب.
- تعزيز الدخل اللغوي المقدَّم من خلال التغذية الراجعة الفورية التي يقدمها المعلم.
- مساعدة المتعلمين على تصحيح أخطائهم، وذلك من خلال المقارنة بين: ما تعرضوا له واستوعبوه، وما يستخدمونه بالفعل.

(١) صالح الشويرخ: مرجع سابق، ص ١٩٩.

- إثارة دافعية المتعلم.
- التكامل بين المهارات اللغوية الأربع.
- الإسهام في بناء لغوي صحيح.

خطوات تنفيذ المهام الاستيعابية:

يمر تنفيذ المهمة الاستيعابية بثلاث مراحل، هي:

- **المرحلة الأولى– ما قبل التنفيذ:**

أولا– يقوم المعلم بتحديد أشكال الدخل اللغوي المناسب الذي يريد إكسابه للمتعلمين، حيث يحدد المفردات، والتراكيب النحوية والصرفية، والدلالات الأسلوبية والبلاغية التي سيتعرض لها الطلاب في أثناء تنفيذ المهمة، ولا يشترط أن تركز المهمة كل ذلك، فإنه يمكن أن تركز على صيغة لغوية معينة أو مفردات بعينها، فالذي يحدد ذلك هو الهدف المراد تحقيقه من المهمة.

ثانيا– يقوم المعلم بتصميم النص أو اختياره، سواء أكان: مكتوبا، أم مقروءا، أم مسموعا، أم محكيا، لكن يشترط في هذه الخطوة أن يتم إسقاط أشكال الدخل اللغوي المستهدفة في النص عند تصميمه، أو أن يتضمنها النص حال اختياره.

- **المرحلة الثانية– في أثناء التنفيذ:**

أولا– شرح المعلم لبعض المفردات التي تساعد في فهم واستيعاب المهمة.

ثانيا– تعريض المتعلمين للدخل اللغوي من خلال تعرضهم للنص المحدَّد.

ثالثا– دفع المتعلمين إلى التنبه إلى أشكال الدخل اللغوي المستهدَفة، وتعرف خصائصها، والوعي بها، وإدراك القوانين الحاكمة لها.

- **المرحلة الثالثة– بعد التنفيذ:**

أولا– تشجيع المتعلمين على المقارنة المعرفية بين: ما استوعبوه وفهموه من المهمة، وما كانوا يستخدمونه بالفعل قبل ذلك.

ثانيا– تقديم المعلم للتغذية الراجعة الفورية؛ لتعزيز ما تم استيعابه من خلال تدريبات تواصلية.

مثـــال تطبيقي:

موضوع الدرس: أساليب الاستفهام

- يحدد المعلم أدوات الاستفهام التي يريد إكسابها للطلاب من خلال تنفيذ المهمة.
- يعرض المعلم للطلاب نصًّا مسموعًا أو مشاهدًا لمحادثة بين مريض وموظف استقبال، حيث تحتوي المحادثة على أسئلة استفهامية من قبل المريض ويجيب عليها الموظف والعكس كذلك. (وهذا هو المثير)
- بعد الاستماع جيدًا للمحادثة ينتقل الطالب إلى أنشطة تقيس مدى استيعابه لموضوع الدرس من خلال: تحديد الإجابة الصحيحة- تحديد الأخطاء- اختيار الصورة الصحيحة- أو اختيار من متعدد- التوصيل- ملء الفراغ...إلخ.
- تقديم تغذية راجعة من خلال بعض الأنشطة والتدريبات التواصلية التي تعزز ما استوعبه الطلاب.

ثانيًا – المهام الإنتاجية: Production Tasks:

- **ماهية المهام الإنتاجية:**

يعرفها الباحث بأنها: نوع من المهام التواصلية أو التعاونية التي تحفز المشاركين في تنفيذ المهمة على إنتاج بعض الأشكال اللغوية التي تبرز وتتكرر كثيرًا في المهمة، أو تيسر إنجازها، أو تساعد على إنجازها؛ لكونها أحد متطلبات تنفيذ هذه المهمة.

- **مزايا تعليم اللغة القائم على المهام الإنتاجية:**
  - توفير فرص الممارسة اللغوية للمتعلمين.
  - زيادة دافعية المتعلمين وإيجابيتهم.
  - توفير فرص الاكتساب اللغوي.
  - تحقيق السلامة اللغوية، ومساعدة المتعلمين في ربط الصيغ والتراكيب اللغوية بوظائفها.
  - حصول المتعلم على تغذية راجعة مفيدة في أثناء تفاعله مع أقرانه في المجموعة.
  - تشجيع المتعلم على التأمل في إنتاجه اللغوي ومراجعته، حيث يكتشف المتعلم ما يجهله عند التعبير عن المعنى الذي يرغب في إيصاله في أثناء محاولته إنتاج اللغة؛ وهو ما يؤدي إلى البحث في الدخل اللغوي الذي يتعرض له.
  - يُعَدُّ الحوار الذي يجريه المتعلم في أثناء تنفيذ المهمة وسيلة لدفع المتعلمين إلى التركيز على الصيغ والتراكيب اللغوية.

- مساعدة المتعلم على الربط بين المعنى والشكل.
- **أشكال المهام الإنتاجية**[1] :

أ- مهمة إعادة صياغة النص:

تتمثل في قيام المعلم بقراءة نص قصير أمام المتعلمين بسرعة عادية، على أن يقوم الطلاب في أثناء استماعهم بتسجيل بعض المفردات والعبارات المألوفة لديهم، ثم يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة، حيث تقوم كل مجموعة بإعادة صياغة النص مع استخدام العبارات التي تم تدوينها، بعد ذلك تحليل النسخة النهائية للنص الخاص بكل مجموعة مع مقارنة كل نسخة بأخرى، وكل ذلك يتم بإشراك جميع الطلاب في الفصل- بمعنى أن يناقش الطلاب فيما بينهم المنتج اللغوي الذي أنتجوه- على أن يتولى المعلم تقديم تغذية راجعة لكل مجموعة.

ب- مهمة أحجية الصور المقطوعة:

تتمثل في قيام كل طالبين بإعادة تأليف قصة معينة بناء على مجموعة من الصور، حيث يكون مع أحد الطالبين مجموعة من الصور وتكون البقية مع الطالب الآخر، ويقوم الطالبان بتأليف قصة تحكيها الصور التي بحوزتهما، بعد ذلك يقوم كل طالب بإخبار زميلة عن محتوى الصور التي معه، ثم يقومان بكتابة القصة.

ج- مهمة إعادة بناء النص:

تتمثل في قيام المتعلمين بقراءة نص قصير مشبع بالصيغة والتركيب المستهدف مع وضع خطوط حمراء تحت الأجزاء التي يشعر الطلاب بأهميتها في إعادة بناء النص، ثم يتم بعد ذلك جمع النصوص من الطلاب بحيث يبدأ كل طالب بإعادة كتابة النص بنفسه بأسلوبه ورؤيته الخاصة.

ثالثًا - مهمات الوعي أو الشعور Consciousness-raising Tasks:

- **ماهية مهمات الوعي أو الشعور:**

يعرفها الباحث بأنها: المهام التي تساعد على تحويل المعرفة اللغوية الصريحة إلى معرفة ضمنية من خلال عملية الملحوظة للدخل اللغوي الذي يتعرض له؛ وهذا ما يجعل المتعلم على وعي بالتراكيب والقواعد التي تعرض لها بصورة صريحه؛ وهذا بدوره يساعده على الشعور والوعي بها عند ورودها في دخل لغوي جديد.

---

(١) صالح الشويرخ: مرجع سابق، ص ٢١٠: ٢١٤.

- خطوات تنفيذ مهمات الوعي أو الشعور:
- تحديد الصيغ والتراكيب المستهدفة.
- عرض نماذج لغوية تحتوي على أمثلة للصيغ والتراكيب المستهدفة.
- إتاحة الفرصة للمتعلم لإجراء عمليات تأمل وملاحظة لهذه العينات اللغوية.
- تقديم ارشادات تقتضي من المتعلم التعامل مع هذه النماذج بطريقة معينة، مثل: تحديد، أو وضع خط تحت الصيغة، أو إصدار حكم، أو إعادة تصنيف، أو إدراك الفجوات...إلخ.
- تقديم مدخلات لغوية جديدة يطبِّق عليها الطلاب بصورة ضمنية ما تعلمـــوه بـــصورة صريحة قبل ذلك.
- **مثـال على مهمة وعي أو مهمة شعورية:**
  - **إرشادات المهمة:**

أ- انظر في الجمل الآتية التي تحتوي على مجموعة من الصفات التي تتبع ما قبلها في: الإعـــراب- التعريف والتنكير- العدد- الجنس، عدا جملة واحدة:

- تشرح الطالبة المتفوقة تكوين الجهاز التنفسي.
- كتبَ الطالبُ واجبَه بخطٍ جميلٍ.
- رأيتُ شجرتين عاليتين على شاطئِ النهرِ.
- الموظفون المخلصون يحبونَ عملَهم.
- كرَّمت الدولةُ أمهات مخلصاتٍ.
- حضرَ الطالبُ مبتسمًا.

ب- هناك موضعٌ واحدٌ في الجمل السابقة لا يحتوي على صفة، وعلى كل مجموعة أو فريق تحديـــد هذه الجملة.

ولمساعدتكم في حل هذه المشكلة، ينبغي عليكم طرح عدد من الأسئلة التي تحتوي على خمس صفات، هي: (طويل- متفوقتان- أذكياء- نشيطان- مجتهدة).

- أولاً: ينبغي تحديد الطالب الذي سوف يبدأ بطرح الأسئلة.
- ثانيًا: ينبغي أن يقوم هذا الطالب بطرح السؤال الأول على الطالب الذي يجلس على يمينه.

- ثالثًا: ينبغي أن يقوم الطالب الذي أجاب على السؤال الأول بطرح السؤال الثاني على الطالب الذي يجلس على يمينه.
- رابعًا: ينبغي الاستمرار في هذه العملية حتى يتمكن كل طالب في المجموعة من طرح جميع الأسئلة والإجابة عنها.
- خامسًا: ينبغي التركيز على الصفات في أثناء إجابات الطلاب، لتحديد ما إذا كان كل طالب يستخدم الصفات بصورة صحيحة، وإذا كنت-عزيزي المعلم- تعتقد أن أحدهم قد ارتكب خطأ في استخدام الصفة في الجملة بشكل غير صحيح عليك إخباره بالصحيح.
- سادسًا: عندما ينتهي كل الطلاب من الإجابات، لابد أن تناقش المجموعة الصفات التي تم استخدامها في الجمل.
- سابعًا: عندما ينتهي الطلاب من الإجابات، ينبغي عليهم تسجيلها، ومناقشتها؛ للوصول إلى تعميمات.

مقارنة بين: المهام الشعورية، والاستيعابية، والإنتاجية:

جدول رقم (٢): مقارنة بين: المهام الشعورية، والاستيعابية، والإنتاجية

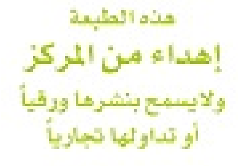
المحاور	المهام الشعورية	المهام الاستيعابية	المهام الإنتاجية
الدخل اللغوي	تركز على الوعي بالدخل اللغوي وملاحظته واستكشافه.	تركز على استيعاب الدخل اللغوي وفهمه.	تركز على إنتاج الدخل اللغوي
محتوى المهمة	المحتوى هو اللغة نفسها حيث يحدث التفكير فيها ومناقشتها؛ ليكون المتعلم على وعي بها.	محتوى معين، مثل: النصوص، أو القصص، أو الصور. (استيعاب للمحتوى)	محتوى معين، مثل: النصوص، أو القصص، أو الصور. (إنتاج من خلال المحتوى)
هدف المهمة	لفت انتباه المتعلم للصيغ والتراكيب وزيادة وعيه بها؛ ومن ثم تسهيل عملية ملاحظته لتلك الصيغ في الدخل اللغوي التواصلي الذي يتعرض له بعد ذلك.	تنمية القدرة على الانتباه إلى الصيغ والتراكيب التي يتعرض لها في المهمة؛ ومن ثم فهمها واستيعابها.	تنمية القدرة اللغوية على استعمال الصيغ والتراكيب وإنتاجها.

(٣) معايير بناء المهام اللغوية التواصلية:

بناء على التعريف السابق للمهام اللغوية التواصلية الذي قدمه الباحث في مصطلحات الدراسة، والذي يُعد شاملاً للمهارات الثلاث: الاستيعابية، والشعورية، والإنتاجية؛ فإنه ينبغي عند تصميم المواد التعليمية وتنفيذها بناء على مدخل المهام اللغوية التواصلية أن تتوافر المعايير الآتية:

جدول رقم (٣): معايير بناء المهام اللغوية التواصلية

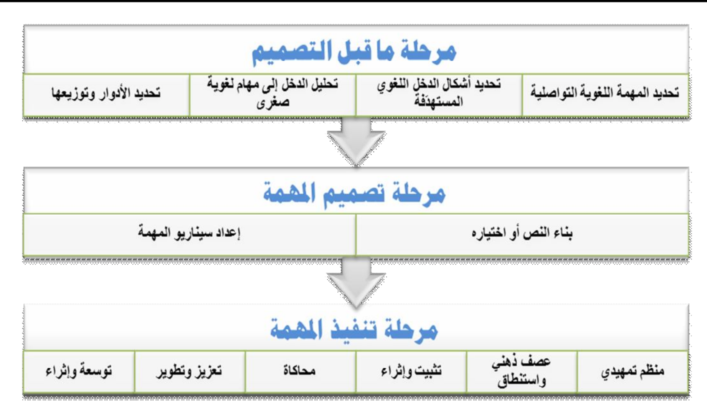
م	المعايير	المضمون والتوصيف
١.	التكامل	ينبغي عند تصميم المهمة التواصلية إحداث تكامل بين مهارات اللغة وعناصرها، وحتى لو كانت المهمة تركز على مهارة واحدة، كالكتابة مثلا، أو تركز على عنصر واحد فقط، كالتراكيب النحوية أو المفردات مثلا، فإنه ينبغي إحداث تكامل بينها وبين المهارات والعناصر الأخرى، رغم أن التركيز سيكون على المهارة أو العنصر المستهدَف.
٢.	الممارسة	المهام اللغوية التواصلية التي تصمم بطريقة جيدة ينبغي أن توفر بيئة خصبة للممارسة اللغوية لدى المتعلمين، فهي لا تكتفي بالتأصيل النظري فقط لأشكال الدخل اللغوي، وإنما ممارسته وتطبيقه؛ ولذلك لا بد أن تصمم المواد التعليمية القائمة على المهام بطريقة توفر فرص الممارسة للطلاب.
٣.	الانتباه	ينبغي عند إعداد المهمة تقديم مثيرات بصرية أو لغوية، تساعد على لفت انتباه المتعلمين إلى أشكال الدخل اللغوي المستهدَفة؛ بحيث يستوعبها المتعلم، ويصبح على وعي بها؛ وصولا إلى قدرته على إنتاج أشكال لغوية جديدة تعتمد على ما تَمَّ تعلمه.
٤.	التشارك	المهمة الجيدة هي التي توفر فرص المشاركة اللغوية الفعالة لمنفذيها، بحيث يصبح للمشاركين في المهمة دور في صناعة الدخل اللغوي الذي يقدم فيها.
٥.	التواصل	توفر المهمة الجيدة فرص اكتساب الدخل اللغوي وتعلمه في مواقف حقيقية تواصلية، حيث لا يُكتفي بمجرد التدريبات النمطية أو الآلية فقط لتثبيت الدخل اللغوي؛ فالهدف الأمثل لتعليم اللغة بواسطة المهام هو تدريب المتعلمين على التواصل باللغة، واكتساب أشكال الدخل اللغوي من خلال التواصل باللغة.
٦.	قابلية الفهم	المهمة الجيدة هي التي تصمم بطريقة تجعل الدخل اللغوي المقدَّم-سواء أكان: مباشرًا، أم غير مباشر- قابلا للفهم، فلا يصعب فهمه على المتعلمين، ولا يكون مكافئًا لمستوى المتعلمين، فلا يقدِّم جديدًا لهم.



م	المعايير	المضمون والتوصيف
٧.	فورية التغذية الراجعة	عند تعرض المتعلم لأشكال الدخل اللغوي في المهمة اللغوية التواصلية، واستيعابه لها، ووعيه بها؛ فإنه يحاول إنتاج هذه الأشكال، فتارة يصيب، وتارة يخطئ، وهنا لا بد من التدخل الفوري للمعلم بتطبيق بعض إستراتيجيات التغذية الراجعة الفورية مع المتعلمين؛ لتعزيز الدخل اللغوي الذي تعلموه، أو تصحيح ما وقعوا فيه من أخطاء.
٨.	المزاوجة بين المعنى والشكل	لا تركز المهمة التواصلية على الشكل فقط، وإنما توجه تركيزها أيضًا إلى المعنى، فهي لا تعلم الصيغ والتراكيب اللغوية في فراغ، ولكن تربط بينها وبين وظيفتها الأساسية في المعنى، فالمهمة الجيدة هي التي تزاوج بين الشكل والمعنى "الصحة اللغوية والطلاقة"، وإلا صارت المهمة مهمة شكلية بدلا من كونها تواصلية، ولم يعد للدخل اللغوي معنى وقيمة.
٩.	التأمل الذاتي	تعطي المهمة اللغوية التواصلية فرصة للمتعلمين؛ ليتأملوا الدخل اللغوي الذي تعرضوا له، ويقارنوا بين: ما يستخدمونه بالفعل، وما هو معروض عليهم؛ وصولاً إلى الشكل اللغوي الصحيح، كما أنها تعطيهم الفرصة لتأمل منتوجاتهم اللغوية التي أنتجوها في أثناء تأدية المهمة؛ ليدركوا مواطن الصحة والخطأ فيما أنتجوه.
١٠.	تأصيل المعرفة	تسعى المهمة التواصلية إلى تأصيل المعرفة النظرية بأشكال الدخل اللغوي، وتحويلها إلى مهارة عملية آلية في الاستخدام اللغوي، وذلك من خلال استيعاب الدخل اللغوي، والوعي به، ثم توظيفه في إيجاد منتج لغوي جديد من صنع المشارِك في المهمة اللغوية.
١١.	الاستثمار	ينبغي عند تصميم المهمة اللغوية التواصلية أن توفر الفرصة للمشاركين في المهمة أن يستثمروا ما تعلموه واكتسبوه في مواقف لغوية جديدة؛ بحيث ينطلق هؤلاء المشاركون من المواقف المحدَّدة التي تعرضوا لها إلى مواقف أكثر ثراء واتساعًا.
١٢.	مرونة التصميم	يراعى عند تصميم المواد التعليمية القائمة على المهام اللغوية التواصلية أن تصمم بطريقة مرنة، تسمح بوجود روابط وإحالات وملفات إثرائية، تساعد الطلاب على الاستفادة من معطيات الشبكة العالمية "الإنترنت"؛ لأن هذا بدوره يساعد الطلاب على ممارسة اللغة والتواصل بها بشكل طبعي مرن.

(٤) خطوات وإجراءات تصميم المواد التعليمية وتنفيذها:

تمر المهمة اللغوية التواصلية عند بنائها بثلاث مراحل رئيسة، يتفرع منها خطوات فرعية، يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (٣): **مراحل تصميم وتنفيذ المهام اللغوية التواصلية**

ويمكن تناول هذا المراحل بشيء من التحليل والتفصيل فيما يأتي:

المرحلة الأولى ـ ما قبل التصميم:

وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بالإجراءات الآتية:

أولا- تحديد المهمة اللغوية التواصلية: حيث يبدأ المعلم بتحديد المهمة التواصلية التي يريد تدريب الطلاب عليها، والتي تمكنهم من التواصل في الحياة باستخدام اللغة بصورة طبعية، فقد تكون المهمة: وصف صورة، أو كتابة تعليق، أو مقارنة، أو تعليل، أو قراءة بعض التعليمات وتنفيذها، أو اكتشاف الأخطاء... إلخ.

إن تحديد المهمة أولا يساعد المعلم على تحديد أشكال الدخل اللغوي المناسبة لهذه المهمة "مفردات- تراكيب نحوية- تراكيب صرفية...إلخ"، والتي تيسِّر وتساعد المتعلمين على تنفيذ المهمة، وتوفر فرصة سانحة لاكتساب هذا الدخل اللغوي وتعلمه من خلال: التعرض، والملحوظة، والممارسة.

ثانيا- تحديد أشكال الدخل اللغوي: وهي التي يريد المعلم إكسابها وتعليمها لطلابه، فمثلا يحدد: المفردات، والتراكيب المتوقَّع استخدامها في المهمة، ولا يشترط أن تتضمن كل مهمة كل هذه الأشكال، فربما يحدد المعلم في مهمته مثلا بعض المفردات فقط، أو تركيبًا نحويًّا معينًا، كأدوات الاستفهام أو الأفعال أو الضمائر أو الصفات مثلا، ويكتفي بذلك فقط في المهمة اللغوية، ولكن الشرط الأساس هو ألا تتحول المهمة إلى مجرد تدريبات نمطية على تركيب لغوي معين، وبذلك تفقد المهمة وظيفتها الأساسية في تحقيق التواصل اللغوي؛ لذا يفضل أن

تكون المهمة تكاملية، مع الالتزام بتواصلية المهمة وكونها تؤدَّى في سياق موقفي؛ بما يبعدها عن التكلف والاصطناع.

ثالثا- تحليل أشكال الدخل اللغوي إلى مهام لغوية صغيرة: فيمكن تحليل أسلوب الاستفهام مثلا إلى: السؤال عن الزمان- السؤال عن المكان- السؤال عن الحال...وهكذا، ومهمة مثل وصف صورة يمكن تحليلها إلى: تحديد الألوان- تحديد الفروق- تحديد الحجم...إلخ؛ وذلك لأن التحليل والتجزيء يساعد على تيسير تعلم تلك المهام واكتسابها من قِبَلِ متعلمي اللغة، وأيضًا ييسر الأمر على المعلمين؛ حيث يساعدهم على تعليم تلك المهام وإكسابها لطلابهم. (هداية هداية إبراهيم، ٢٠١٤، ص٢٣٣).

رابعا- تحديد الأدوار والضوابط: حيث يحدد المعلم الأدوار المناطة بكل من: المعلم، والمتعلم، والجمهور، مع تحديد الضوابط والقوانين التي تضبط عملية السير في تنفيذ المهمة.

المرحلة الثانية- التصميم:

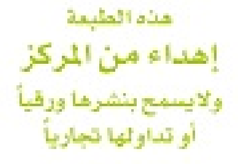
وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بالإجراءات الآتية:

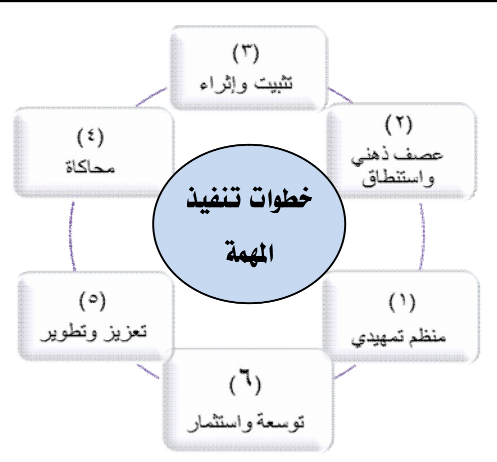
أولا- بناء النص أو اختياره: حيث يقوم المعلم ببناء النص "مسموع- مقروء- محكي"، وتفريغ الصيغ أو التراكيب المستهدَفة داخل النص، مع محاولة أن يكون طبعيًّا قدر الإمكان، ويمكن للمعلم أيضًا أن يختار نصًّا تواصليًّا دون أن يتدخل فيه، لكن يشترط أن يختار المعلم النص الذي يتناسب مع أشكال الدخل اللغوي المستهدَفة، والذي يحقق أهداف المهمة التي حددها المعلم.

ثانيا- إعداد سيناريو للمهمة: وفي هذه الخطوة يُوَصِّف المعلم كل الأدوار والخطوات التي ستتم في المهمة؛ بحيث تأتي المهمة محبوكة قدر الإمكان، مع تقليل فرص العشوائية والتوقفات المفاجئة.

المرحلة الثالثة- التنفيذ:

وهذه المرحلة هي من أهم المراحل؛ لأنها الجانب العملي التطبيقي الذي يظهر للمتعلم، وهي الخطوات التنفيذية العملية التي يقوم بها المعلم داخل الصف، حيث يقوم المعلم بالإجراءات التي يعبر عنها الشكل الآتي:





شكل رقم (٤): خطوات تنفيذ المهمة داخل الصف

ويمكن تناول هذا الشكل بشيء من التفصيل فيما يأتي:

أولاً- عرض منظم تمهيدي:

ويتم ذلك بعرض نص مسموع أو مشاهد أو مقروء، يتضمن نموذجًا للمهمة المراد تمريرها للطلاب وتدريبهم على تنفيذها، فلو كانت المهمة هي المقارنة مثلا، يمكن أن يكون المنظم التمهيدي عبارة عن نص مسموع أو مشاهد أو مقروء، يقارن بين شخصيتين أو موقفين أو منتجين...إلخ، ومن ثم يمر المتعلم بعملية المقارنة في هذا المنظم بما تتضمنه من دخل لغوي مستهدَف، يساعده بعد ذلك على محاكاة هذه المهمة واستثمار هذا الدخل في منتج لغوي جديد يشبه ما تعرض له المتعلم في هذا المنظم التمهيدي.

وهذا النص المعروض كمنظم يمكن أن يكون من إعداد المعلم أو يكون نصًّا أصيلاً، ويفضل أن يكون نصًّ ا أصيلاً؛ حتى يتم اكتساب اللغة بصورة طبعية عفوية غير متكلفة، وإذا كان من صنع المعلم فإنه يفرغ فيه أشكال الدخل اللغوي المستهدَف مرور الطلاب بها: أصوات- مفردات- تراكيب...إلخ بدون تكلف، وإذا كان أصيلا، فعلى المعلم اختياره بعناية، بحيث يتضمن أشكال الدخل اللغوي المستهدفَة قدر الإمكان.

ويتم عرض المنظم التمهيدي على مستويين، هما:

(أ) عرض مستمر: ويكون متصلاً دون توقف للنص المسموع أو المشاهد أو المقروء أو المحكي كمثير يقوم الطلاب بمحاكاته بعد ذلك.

(ب) عرض ولفت انتباه: وهنا يتم في أثناء العرض الثاني أو الثالث –حسب صعوبة النص– بعض التوقفات والتكرار لبعض أجزاء النص؛ للفت انتباه المتعلم لبعض المفردات أو الصيغ والتراكيب المستهدَفة، وقد يستخدم المعلم لذلك: الصور، أو الإيماءات والإشارات، أو التمثيل، أو النقاش السريع، أو المجسمات والأشكال...إلخ؛ وذلك بغرض لفت انتباه الطلاب إلى هذا الدخل اللغوي المتضمن في نص المهمة.

ثانيا– عصف ذهني واستنطاق:

حيث يتم عمل عصف ذهني ومناقشات: فردية، وثنائية، وفي مجموعات حول النص المقدم في المنظم التمهيدي؛ وذلك بهدف توصل الطلاب إلى المنتجات الآتية:

- الفهم العام للنص المنظم ولأفكاره الأساسية.
- إعداد قائمة بأهم المفردات التي وردت في النص المنظم، واستنطاق معانيها.
- الانتباه للصيغ والتراكيب المستهدفة في النص، وإدراك وظيفتها التواصلية.

وفي هذه المرحلة يستعين المعلم بوسائل متعددة، تساعد الطلاب على عمليات العصف الذهني والتخمين لما ورد في النص المنظِّم، مثل: الصور، والإيماءات، والتمثيل، والمجسمات...إلخ؛ وبذلك يستطيع الطلاب أن يكونوا على وعي بالدخل اللغوي الذي تم تمريره بالمنظم التمهيدي.

ثالثا– تثبيت وإثراء:

وفي هذه الخطوة يتيح المعلم الفرصة للطلاب ليتناقشوا في مجموعات وثنائيات، أو يتناقشوا مع المعلم، مع تدوين وتسجيل ما يتوصلون إليهم؛ وذلك بهدف زيادة وعيهم وإدراكهم للدخل اللغوي والصيغ والتراكيب المستهدَفة؛ ومن ثَمَّ يسهل عليهم بعد ذلك محاكاة ما عُرِض عليهم، وتقديم منتج لغوي جديد بناء على المثيرات التي قُدِّمت لهم.

وفي هذه المرحلة يتم تدريب الطلاب على أمرين، هما:

(أ) المفردات: حيث يتم تدريب الطلاب على استخدام وتوظيف المفردات التي اكتسبوها في المرحلة السابقة في سياقات متعددة وأكثر ثراء، وذلك من خلال تدريبات مختلفة، مثل: التوصيل، وإعادة الترتيب، والتكملة، والاستبعاد، والتصنيف، والعنقدة، وإعادة صياغة النص مع عمل بعض التغيرات فيه...إلخ؛ وذلك بهدف تثبيت هذا الدخل اللغوي من المفردات في حصيلة الطلاب اللغوية، وأيضًا توسعته وإثرائه من خلال توظيفه في سياقات تواصلية،

وعنقدة هذه المفردات؛ وصولا لمستوى الفقرات المتكاملة والحديث المتواصل، وليس مجرد الاكتفاء بكونها مفردات معزولة عن السياق التواصلي.

(ب) التراكيب أو الوظائف النحوية: حيث يتم التركيز على الوظيفة النحوية المستهدفة في النص، والتي تكون أكثر بروزًا في النص وتؤدي دورًا وظيفيًّا مهما في إتمام العملية التواصلية، وهنا يتم لفت انتباه المتعلم إلى هذا التركيب النحوي أو الصرفي، وتدريبه على استخدامه وتوظيفه في مواقف تواصلية مشابهة؛ بحيث يكون على وعي بهذا التركيب، ويستطيع استخدامه بصورة آلية.

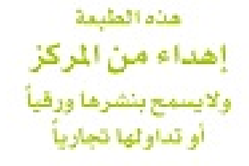
رابعا- المحاكاة:

حيث يقوم الطلاب بمحاكاة ما قُدِّم لهم من مثيرات في موقف جديد يشبه الموقف الذي عُرِض عليهم، فلو كان المنظم التمهيدي يدور حول المقارنة بين منتجين مثلا، يمكن أن تكون المحاكاة التي يقدمها الطلاب هي المقارنة بين دولتين مثلا، أو المقارنة بين حيوانين...وهكذا، ولو كان المنظم التمهيدي وصفا لصورة مثلاً، يمكن أن تكون المحاكاة هنا وصفًا لشخصية أو نهر أو صديق...إلخ، وفي هذه المرحلة يقدِّم المعلم الطلاقة على الصحة اللغوية، حيث يترك الفرصة للطلاب للانطلاق اللغوي من خلال التغاضي عن بعض الأخطاء، وخصوصًا غير التواصلية التي لا تؤثر في فهم محتوى الرسالة اللغوية، أما الأخطاء التواصلية التي تؤثر في فهم الرسالة اللغوية، فإن المعلم يدوِّنها على السبورة، ولا يوقِف سير المهمة، وفي النهاية يناقش هذه الأخطاء مع الطلاب بعد تأديتهم للمهمة التواصلية التي تحاكي المهمة الأصلية التي تعرضوا لها في المنظم التمهيدي.

خامسا- تعزيز وتطوير الأداء:

وفي هذه المرحلة يتم تعزيز وتطوير ما تعلمه الطالب من خلال ما يأتي:

- تدريبات تواصلية تساعد على استخدام الدخل اللغوي المكتسب.
- إجراء نقاشات في مجموعات حول ما اكتسبه الطلاب، وتطوير ما به من ثغرات وأخطاء.
- اختبارات قصيرة، بحيث يقيس كل اختبار جزءاً من الدخل اللغوي المكتسب.
- تقديم بعض إستراتيجيات التغذية الراجعة، كالاستيضاح، والتحوير، والتقعيد، والتصحيح الصريح، والاستنطاق...إلخ؛ لتعزيز وتطوير الأداء اللغوي للطلاب.
- تكليف الطلاب بعمل قوائم وخرائط مفاهيم ومخططات ذهنية لما اكتسبوه من دخل لغوي،



وذلك من خلال العمل في مجموعات تعاونية، بحيث تكلف كل مجموعة بعمل من ذلك، وتقوم بعرضه أمام الطلاب؛ ليصبح الجميع على وعي بهذا الدخل اللغوي.

سادسا- التوسع والاستثمار:

وذلك بتوسيع دائرة المهمة اللغوية إلى ما هو أوسع منها، مثل:

- تقديم ملخصات لما تم عرضه وتقديمه.
- اختلاق مواقف مصطنعة ومفاجئة تشبه ما تدرب الطلاب عليه؛ ليعيدوا تدوير ما اكتسبوه وتعلموه في هذه المواقف المصطنعة والمختلقة.
- إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير الحر.
- تكليف الطلاب بتنفيذ مهمات متشابهة أكثر اتساعًا.
- تكليف الطلاب بعنقدة مجموعة من المفردات التي تم اكتسابها (سبع مفردات مثلا)، وسرد قصة أو حكاية أو موقف أو رأي أو مقال باستخدام هذه المفردات، شريطة طبعية الحوار وعدم تكلفه.
- بلورة الطلاب لآرائهم حول المحتوى الثقافي والفكري المتضمَّن في النصوص التي تم عرضها، سواء أكانت: مسموعة، أم مقروءة، أم مشاهدة.

(٥) نماذج تطبيقية لتصميم المواد التعليمية وتنفيذها في ضوء مدخل المهام اللغوية:

قدم الباحث مجموعة من المواد التعليمية المصممة في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية في مستويات لغوية متباينة، وهي: (مهمة المقارنة في المستوى المبتدئ- مهمة المقارنة في المستوى المتوسط- مهمة التعليل في المستوى المتقدم- مهمة الوصف في المستوى المتقدم)، وقد تم تناول ذلك بالتفصيل في ملحق الدراسة[١].

(١) انظر ملحق الدراسة: نماذج تطبيقية لتصميم المواد التعليمية وتنفيذها في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية.

توصيات البحث:

توصي الدراسة الحالية بما يأتي:

- الاستفادة من مدخل المهام اللغوية التواصلية في تصميم النشاطات والمواد التعليمية التي تقدم لمتعلمي العربية لغة ثانية في حل مهارات اللغة وعناصرها في المستويات المختلفة.
- الاستفادة من مدخل المهام اللغوية التواصلية كإستراتيجية تدريسية، يتم من خلالها اكتساب اللغة وتعلمها، وزيادة الدخل اللغوي للطلاب من خلال الممارسة والتفاعل في أثناء تنفيذ المهام.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي العربية لغة ثانية على تصميم المقررات والمواد التعليمية وإستراتيجيات وطرائق التدريس المرتبطة بها في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية.
- مراعاة المعنى والسياق في تعليم العربية، دون التركيز على الشكل فقط الذي يقدم الدخل اللغوي من خلال أمثلة جزئية مبتورة من سياقها المعنوي.
- الموازنة في تعليم العربية بين: مراعاة الطلاقة من جهة، والصحة النحوية من جهة أخرى.
- التركيز على التدريبات التواصلية التي تثبت وتعزيز الدخل اللغوي الذي يكتسبه متعلم اللغة الثانية.
- مخاطبة الحواس المختلفة في تعليم العربية، فالطالب يستمع، ويتحدث، ويقرأ، ويكتب مراعيا الأنماط الثقافية المختلفة.
- إتاحة فرص الحوار والممارسة والمشاركة الفعالة لمتعلم اللغة الثانية في أثناء تدريس اللغة الثانية من خلال مدخل المهام اللغوية التواصلية.
- الاهتمام بعمليات ضبط وتحديد الدخل اللغوي المناسب والقابل للفهم عند تصميم المواد التعليمية القائمة على المهام اللغوية التواصلية وتنفيذها في فصول تعليم العربية لغة ثانية.

مقترحات الدراسة:

يقترح البحث الحالي الموضوعات البحثية الآتية:

- التعلم القائم على المهام اللغوية التواصلية وأثره في إشباع الحاجات اللغوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية.
- تحديد صعوبات التواصل الشفهي لدى متعلمي العربية لغة ثانية في أثناء تنفيذ المهام اللغوية في

المستويات المختلفة.

- التعلم القائم على المهام وأثره في تنمية مهارات الإنتاج الكتابي لدى متعلمي العربية لغة ثانية.
- تعلم اللغة في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية ودوره في زيادة الدخل اللغوي لدى الطلاب.
- الانغماس اللغوي ومدى تحققه في ضوء استخدام المهام اللغوية التواصلية في تعليم العربية لغة ثانية.
- التعلم القائم على المهام وأثره في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي العربية لغة ثانية.
- المهام اللغوية التواصلية وأثرها في اكتساب المفردات اللغوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية.
- المهام اللغوية التواصلية وأثرها في مستوى القلق اللغوي لدى متعلمي العربية لغة ثانية.
- المهام اللغوية التواصلية وأثرها في توجهات متعلمي اللغة الثانية في المستويات المختلفة.
- فعالية برنامج قائم على المهام اللغوية التواصلية في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي العربية لغة ثانية.
- برنامج مقترح قائم على المهام اللغوية التواصلية وأثره في قناعات متعلمي العربية لغة ثانية وتوجهاتهم نحوها.
- التعلم القائم على المهام اللغوية التواصلية وأثره في تنمية مهارات الاستعداد اللغوي لدى متعلمي العربية لغة ثانية.

ملحق الدراسة نماذج تطبيقية لتصميم المواد التعليمية وتنفيذها في ضوء مدخل المهام اللغوية

(المهمة الأولى: مهمة المقارنة/ المستوى المبتدئ)

- تحديد المهمة: المقارنة بين شخصين (لوريل وهاردي) ؟
- أهداف المهمة:

١- أن تقارن الطالبة بين لوريل وهاري بدقة من خلال الصور.

٢- أن تستخدم الطالبة أفعل التفضيل في المقارنة بين لوريل وهاري.

٣- أن تكتسب الطالبة بعض المفردات الجديدة.

٤- أن تكتب الطالبة جملا تحوي أفعل التفضيل من خلال المقارنة بين الشتاء والربيع والصيف في المملكة وجنيف.

- محتوى المهمة:

= مجموعة صورة مختلفة "للوريل وهاردي".

= نص مقروء يتحدث عن صفات "لوريل وهاردي".

= صيغة لغوية مستهدفة (أفعل التفضيل)، ومفردات (كطويل، وقصير، ونحيف، وسمين، وثقيل، وذكي وغبي...إلخ).

- خطوات تنفيذ المهمة:

(منظم تمهيدي): تعرض المعلمة على الطالبات نصا مقروءا يتحدث عن صفات لوريل وهاردي ويشمل على أفعل التفضيل:

- **لوريل وهاردي فريق تمثيل ساخر، مكون من ستان لوريل وأوليفر هاردي. ولوريل يمثل الشخصية الأنحف الذي يتميز بالغباء المفرط. أما هاردي فهو الأسمن والذي يحاول أن يظهر بمظهر الأذكى، بينما هو ليس بهذه الدرجة من الذكاء.**
- **في عام ١٩٥٧م توفي هاردي وبعد تسع سنوات توفي لوريل، ورغم مرور سنوات طويلة على رحيلهما، إلا أنهما مازالا الأكثر حضورًا في قلوب الملايين. ويعد لوريل هو الأكبر سنا والأقدم في الدخول لعالم الفن الساخر.**

(عصف ذهني واستنطاق): تطلب من الطالبات قراءة النص قراءة (فردية) صامتة، ثم تطلب من بعض الطالبات قراءته قراءة جهرية، بعدها تشرح المعلمة المفردات الصعبة: (فريق، حضورا، المفرط)، وتطلب منهم الرجوع للمعجم لمعرفة كلمة ساخر.

- ثم تعرض المعلمة صورة "للوريل وهاردي" وتسأل الطالبات كيف يبدو لوريل بالنسبة لهاردي من حيث الطول؟
- ثم تعرض المعلمة صورة أخرى لهم يتضح فيها فرق آخر، وتسأل الطالبات كيف يبدو هاردي بالنسبة للوريل من حيث الحجم؟
- تدون المعلمة المقارنة التي ذكرتها الطالبات على السبورة (أقصر، أطول... إلخ) مع ترميزها باللون الأحمر.
- ثم تناقش المعلمة الطالبات في:
  = الكلمات (المرمزة) التي دلت على أفعل التفضيل؟
  = ماذا تلحظين فيها؟ أو ما الذي يجمعها؟
  = ما الوظيفة التي تؤديها؟
- ثم تقسم المعلمة الطالبات لمجموعات وتطلب منهن استنباط المقارنة بين لوريل وهاردي بجمل مستخدمات أفعل التفضيل الموجود في النص المقروء، ثم تدون المعلمة المقارنات الجديدة على السبورة (هاردي أذكي من لوريل/ لوريل أغبى من هاردي/ لوريل أكبر من هاردي/ لوريل أقدم من هاردي/ هاردي أبقى من لوريل عمرا...إلخ).
- تعيد المعلمة عرض النص المقروء بدون توقف مع محاولة لفت انتباه الطالبات واستثارتهن (للكلمات) التي تحتمل مقارنة و لم تتوصل لها الطالبات وذلك من خلال: التلميح بالإشارة، أو تمثيل (الكلمة)، أو ترميزها بلون أو خط، أو من خلال التعرف على الضد؛ ليتم التوصل لهذا الجدول.

الكلمة	السياق	ضدها	السياق	المقارنة
الأنحف	لوريل يمثل الشخصية الأنحف	السمين	هاردي هو الأسمن	لوريل أنحف من هاردي أو هاردي أسمن من لوريل
الأذكى	هاردي الذي يحاول أن يظهر بمظهر الأذكى	الأغبى	لوريل الذي يتميز بالغباء المفرط.	هاردي أذكى من لوريل أو لوريل أغبى من هاردي

(تثبيت): تعرض المعلمة مجموعة من الصور المختلفة للوريل وهاردي والتي تتضمن صفات متعددة لهما.



- تطلب المعلمة من الطالبات في كل مجموعة المقارنة بين لوريل وهاردي بجمل تحوي أفعل التفضيل وذلك من خلال: (الحجم- الابتسامة- الوزن- الشعر) مع تدوين المعلمة لكل جملة على السبورة.
- فتح المجال لنقاش الطالبات فيما بينهن، أو مع المعلمة، والإجابة عن استفساراتهن، وتدوين جميع ما تم التوصل إليه في السبورة ومناقشتهن فيه إلى أن تضمن المعلمة تثبيت تركيب "أفعل التفضيل" لدى الطالبات.
- (محاكاة): = تقوم الطالبات بمحاكاة المهمة السابقة بمهمة جديدة من خلال المقارنة بين اثنتين من زميلاتهن في الصف واحدة من الجنسية الأفريقية وأخرى من الجنسية الآسيوية:

(الطول، الحجم، الشعر، "اللون ويشمل: العينين، البشرة، الشعر"

ويتطلب في هذه المهمة أن:

١- تكون المقارنة من حيث:

٢- أن تنفذ في مجموعات (تعاونية).

وفي هذه الأثناء تقوم المعلمة بمتابعة أخطاء الطالبات في أثناء التنفيذ، وبعد الانتهاء من المقارنة

تناقشهن بالأخطاء اللاتي وقعن بها وتصوبها.

(التعزيز): تعّزز المعلمة ما تعلمته الطالبات من خلال اختبارات قصيرة (فردية) على نحو:

(١) استخدمي أفعل التفضيل في المقارنة بجمل بين الليل والنهار في فصل الشتاء من خلال: (الطول، الطقس، الهدوء)

١/...

٢/...

٣/...

(٢) ضعي خطًّا تحت أفعل التفضيل:

١/ خالد أقوى من عمر في الجسم.

٢/ نورة أفضل من فاطمة في التحدث.

(٣) املئي الفراغ بأفعل تفضيل مناسب:

1/ سعد............ من فهد في الطباعة على الحاسوب.

٢/ سارة هي.........في الدرجات الفصلية.

(مع الالتزام بتقديم تغذية راجعة من قبل المعلمة).

(**التوسع والاستثمار**):

١/ عرض نص مسموع يقارن بين الشتاء والربيع والصيف في المملكة وجنيف (مع العلم أن النص لا يحوي أفعل التفضيل)، وهذا هو رابط النص:

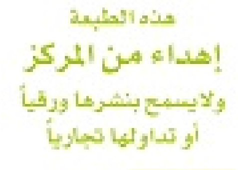
.aspx١-١-١٠/١/Lesson١٠http://learnarabiconline.ksu.edu.sa/Unit

- تطلب المعلمة من الطالبة (بشكل فردي) تقديم ثلاث مقارنات من النص المسموع مستخدمة اسم التفضيل الذي تعلموه.

٢/ تطلب المعلمة من الطالبات (بشكل فردي) كتابة ثلاث جمل مقارِنة من خلال البيئة الأسرية للطالبات مستفيدة من الدخل اللغوي الذي تعلمته (مفردات، واسم التفضيل). (أطول، أقصر، أكبر، أصغر، أكثر، أقل، أثقل، أخف...إلخ).

٣/ عرض صورة تحوي مقارنة بين عدة وسائل مواصلات (مع العلم أن المقارنة في الصورة لا تحوي أفعل التفضيل).

- تطلب المعلمة من الطالبة (بشكل فردي) تقديم ثلاث مقارنات من الصورة مستخدمة اسم التفضيل الذي تعلموه.


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

Probabby. so cool to fly a helicopter. No more traffic jams and city can seen as the palm.
الطيران جميل، لن تواجه زحمة السير
This is not a machine, but simply a work of art. I will never earn enough money to buy this car.
لن اتمكن ابداً من جمع مال يكفي لشراء سيارة قوية مثل هذه
What a cool beamer. Big, powerful, roomy. And the girls in awe of such machines...
يالها من BMW رائعة، كبيرة وقوية ووسيعة، ستلفت انتباه الفتيات بلا شك
Probabby this guy's great in his Ford. And there is air conditioning and automatic
سعيد بسيارة الفورد التي يمتلكها، انها مكيفة واوتوماتيكية، ولن تتعطل معه كل 100كلم
تعبت انفاسي من هذه الدراجة ودائما اصل لعملي وانا متعرق، فضلاً عن معاناتي بالأيام الممطرة، هذا الشخص لديه ما ازيد، سيارة عادية توصله لعمله بدون تعرق
Again missed the bus. Will have to to walk to
فاتني الباص من جديد، سأمشي حتى اصل للعمل، لو كان معي دراجة مثله لقمت باختصار الوقت للذهاب للعمل
لماذا يبدو حزين هكذا؟
يبدو انه يمشي ذاهباً لعمله الذي لا يحبه على الأقل بعد ذلك يستطيع المشي الى اي مكان يريد...

(المهمة الثانية: مهمة التعليل/ المستوى المتقدم)

ما قبل التصميم:

- تحديد المَهمة اللغوية:

تعليل أسباب كثرة النوم والخمول.

- أشكال الدخل اللغوي للمهمة:
  - قواعد نحوية: أدوات النصب (أن (لأن) /كي /حتى / لام التعليل/ فاء السببية) + حروف الجر
  - أساليب شائعة في التعليل: غالبًا / برأيي/ لعل / لما تسببه/ من وجهة نظري...
  - مفردات معجمية:

(الهرمونات، مرحلة البلوغ، الخمول، الغدة الدرقية، المهدئات، الاكتئاب، الأنفلونزا، الوبائي، خلل، السهر، انغلاق، مجرى، مهرب، النسيان، اللجوء، الدهون، التهابات، الأدوية، الاضطرابات التنفسية، المواد المنومة، القلق، الأمراض النفسية، المزمن)

  - مفردات لغوية:

تضاد: نوم × سهر / راحة × تعب/صحة × مرض / نشاط× كسل.

ترادف: خلل= اضطراب/خمول = كسل/ ماسة = شديدة/قلق = توتر.

(أهداف المهمة)

- أن تعلل الطالبة لكثرة النوم والشعور بالنعاس.
- أن توظِّف الطالبة أحد أساليب إبداء الرأي في أثناء التعليل (التعليل بالإثبات، الاحتمال، النفي...).
- أن تستنبط الطالبة مرادفًا للفظ خمول.

١ – أن تستخدم الطالبة أساليب جديدة للتعليل مثل (من أسباب، أتوقع، برأيي...).

٢ – أن تحلل الطالبة كثرة النوم بسبب الشخير بأسلوبها.

٣- أن تُعدد الطالبة بعض أسباب كثرة النوم.

٤- أن تصوغ الطالبة جملة تحتوي على تعليل آخر لكثرة النوم من وجهة نظرها.

٥- أن تستخرج الطالبة معنى كلمة (الاكتئاب) من خلال المعجم.

٦- أن تُوظف الطالبة استخدام الفاصلة المنقوطة (؛) قبل جملة التعليل أو ذكر السبب.

٧- أن تستنبط الطالبة أحد أسباب كثرة النوم لديها.

٨- أن تبتعد الطالبة عن الأسباب التي تؤدي إلى كثرة النوم.

(**تنفيذ المهمة**):

خطوة المهمة	الطريقة	المهارة	الوسيلة التعليمية
التنفيذ	لاحظ ثم أجب	الاستماع، التحدث	مقطع فيديو

أ. (أسباب كثرة النوم والخمول) مقطع فيديو.

https://www.youtube.com/watch?v=4MC-xU6g-0s



ب. منظم تمهيدي: (عللي لكثرة النوم والشعور بالكسل).

خطوة المهمة	الطريقة	المهارة	الوسيلة التعليمية
التنفيذ	الحوار والأسئلة	القراءة، التحدث	نص منظور

ب. (منظم تمهيدي) نص منظور:

- إن كثيرًا من الأشخاص يعانون من كثرة اللجوء إلى النوم والشعور بالخمول والنعاس وملازمة الفراش؛ ويرجع ذلك إلى عدة أسباب لعل من أبرزها: السمنة العالية وزيادة الدهون في الجسم؛ لما تسببه من تأثيرات على التنفس واضطرابات في النوم.
- وغالبا ما تكون الإصابة بالتهابات الحلق والأنفلونزا من عوامل كثرة النوم؛ بسبب حدوث اضطرابات في إفرازات الغدة الدرقية الأمر الذي يسبب الشعور بالنعاس والرغبة في النوم. وإن كثيرا من مرضى الكبد الوبائي والمصابين بأمراض القلب والكلى يشعرون بحاجة ماسة للنوم؛ لأن هذه الأمراض من كسل وخمول في كافة أعضاء الجسم. وإن حدوث بعض الاضطرابات في الهرمونات في مرحلة البلوغ يؤدي للشعور بالكسل وعدم الرغبة للقيام بأي نشاط فيتسبب بميل شديد للنوم. كما أن المداومة على الأدوية المحتوية على المهدئات والمواد المنومة يزيد من كثرة النوم. بالإضافة إلى حدوث خلل في ساعات النوم كالسهر والنوم في النهار يتسببان في الشعور بالتعب والرغبة في النوم. وغالبا ما تؤدي الاضطرابات النفسية القلق والتوتر والاكتئاب إلى كثرة النوم؛ كي يهربوا من عالمهم المؤلم، ويتمتعوا بالراحة والنسيان.
- وبرأيي إن فصل الشتاء يعد سببًا رئيسًا للجوء كثير من الناس للنوم الكثير؛ رغبة في الاستمتاع بالدفء، وحتى يبتعدوا عن التيار البارد، هذا، ويكثر النوم بصورة خاصة لدى من يعانون من الشخير؛ إذ يتعرض مجرى الهواء للانغلاق بشكل كامل أو متقطع، وهذا بدوره يؤدي إلى اضطراب التنفس وعدم القدرة على النوم المستمر المريح وهو ما يؤدي إلى الرغبة في أوقات أطول من النوم...
- وأنت، هل تعانين من كثرة النوم والخمول؟ هل تعتقدين بوجود أسباب أخرى لكثرة النوم لديكِ من وجهة نظرك؟
- اذكريها الآن.

عللي لكثرة النوم لدى بعض الأشخاص؟

تؤدي بعض الأمراض كالأنفلونزا والتهاب الحلق للنعاس والرغبة للنوم. عللي لذلك؟

- ما سبب كثرة نوم المرضى النفسيين؟
- ما رأيك بارتباط فصل الشتاء بكثرة النوم والخمول؟
- هل للشخير علاقة بكثرة النوم؟ فسري إجابتك.

سياق التعليل	أداة التعليل	مثال آخر مقترح من قبل الطالبة
لما تسببه من تأثيرات على التنفس واضطرابات في النوم.	لام التعليل	
لأن هذه الأمراض من كسل وخمول في جميع أعضاء الجسم	اللام + أن (لأن)	
فيتسبب بميل شديد للنوم	فاء السببية	
كي يهربوا من عالمهم المؤلم	كي	
حتى يبتعدوا عن التيار البارد.	حتى	
المداومة على الأدوية المحتوية على المهدئات والمواد المنومة يزيد من كثرة النوم	التعليل بذكر سبب واحد	
ويرجع ذلك إلى عدة أسباب لعل من أبرزها: السمنة العالية وزيادة الدهون في الجسم	التعليل بذكر عدة أسباب	
وغالبا ما تؤدي الاضطرابات النفسية القلق والتوتر والاكتئاب إلى كثرة النوم إذ يعتبرونه مهربا للراحة والنسيان.	التعليل بذكر السبب الغالب. (التغليب)	
وبرأيي إن فصل الشتاء يعد سببًا رئيسًا للجوء الكثير من الناس للنوم الكثير	التعليل بذكر الرأي الخاص.	
ويكثر النوم بصورة خاصة لدى من يعانون من الشخير؛ إذ يتعرض مجرى الهواء للانغلاق بشكل كامل أو متقطع، وهذا بدوره يؤدي إلى اضطراب التنفس وعدم القدرة على النوم المستمر المريح مما يؤدي إلى الرغبة في فترات أطول من النوم	التعليل بأسلوب تحليلي	

جـ - (عصف ذهني)، توضيح حول النص:

٣. (تثبيت وإثراء) (مهارة تحدث، استماع، كتابة) كثرة السهر والنوم في ساعات متأخرة له أثر سلبي على أفراد المجتمع صغارًا وكبارًا عللي لذلك (فيما لا يقل عن ١٥٠ كلمة (يجب استخدام ما لا يقل عن ٤ من أدوات النصب و٣ من حروف الجر أثناء التعليل) .



ملاحظة = حل السؤال بشكل فردي ثم فتح المجال لنقاش الطالبات فيمـــا بينـــهن، أو مـــع المعلمة، والإجابة عن استفساراتهن، وتدوين جميع ما تم التوصل إليه في السبورة ومناقـــشتهن فيه إلى أن تضمن المعلمة تثبيت قدرة الطالبات على إبداء الرأي وإعطاء تعليلات منطقية.

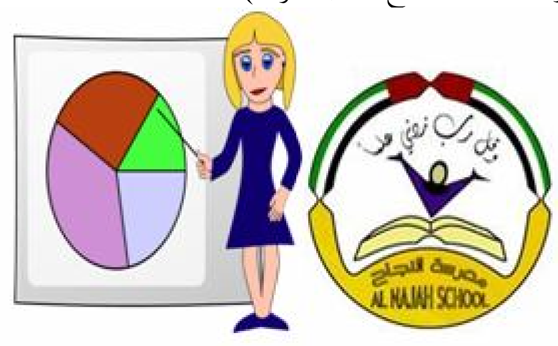
....

....

....

....

٤ – (محاكاة) (مهارة تحدث، استماع، كتابة، قراءة):



تقوم الطالبات بمحاكاة المهمة السابقة بمهمة جديدة:

من خلال :)تقسيم القاعة ٤ مجموعات مجموعة تطرح السؤال ومجموعة تجيب ومجموعة تدون الإجابة ومجموعة تعرض الإجابة (

- القضية: في القاعة الدراسية توجد عدة طالبات من جنسيات مختلفة وأعراق متباينة... ولكل طالبة هدف من مجيئها المعهد لتعلم العربية....
- السؤال : ما أسباب مجيئك المعهد لتعلم العربية؟ ما أهدافك؟ وما مشاريعك المستقبلية بعد الدراسة؟

....

....

....

....

....

....

ويتطلب في هذه المهمة أن:

١ – أن تكون الأسباب التي تطرحها المجموعة:

(منطلقة من القضية، صادقة)

٢– أن تنفِّذ في مجموعات تعاونية) طرح قضية وتساؤل+ إجابة+ تدوين الإجابة+ عرضها (.

٣– توظِّف الطالبة استعمال أدوات النصب وحروف الجر أثناء التعليل، بالإضافة إلى ما تختاره من أساليب التعليل الشائعة في العربية.

وفي هذه الأثناء تقوم المعلمة بمتابعة أخطاء الطالبات (تغذية راجعة) أثناء التنفيذ، وبعد الانتهاء تناقشهن بالأخطاء اللاتي وقعن بها وتصوبها.

٥ • التعزيز: (**اختبارات قصيرة "فردية"**))**مهارة قراءة، استماع، كتابة**)

أ – استمع للنص ثم أجب من وجهة نظرك

https://www.youtube.com/watch?v=J1VbI0nzQk4 (مدة المقطع ١:٤١ د)

١ – لماذا وليد ومهند طالبين مختلفين.

....

....

....

....

٢– علل لضرورة تقويم مستوى الطلاب من خلال اختبار قياس

....

....

....

....

ب – علل بذكر السبب:

حثنا الهدي النبوي على النوم على الجانب الأيمن وجعل النوم على البطن مكروها... عللي بذكر أسباب الندب وأسباب المنع (المطلوب ٣ أسباب لكل منهم باستخدام أداة تعليل مختلفة لكل سبب)

أسباب استحباب النوم على الجانب الأيمن:

- ....
- ....

أسباب كراهية النوم على البطن:

- ....
- ....

جـ - أكمل الفراغ بذكر تعليل علمي مناسب:

١. لحم الخنزير محرم على المسلمين لأنه:



....

....

٢. يكثر تساقط الشعر لعدة أسباب منها:

....

....

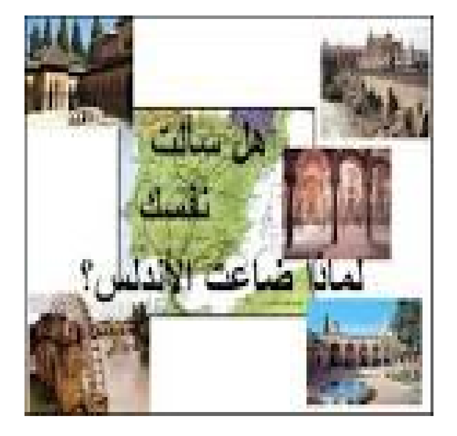
٦ • التوسع والاستثمار: (**مهارة استماع، كتابة**)

عرض نص مسموع يشمل تقرير عن سقوط الأندلس

https://www.youtube.com/watch?v=FHqsrEcaRAU&feature=youtu.be

(مدة المقطع ٣:١٩ د)

= بعد استماعك المقطع السابق اكتبي نـصًا قصيرا يتضمن تعليل مناسب لما يلي:(٢٠٠ كلمة)



- لماذا سقطت الأندلس؟
- هل كان الصراع الـديني في الأنـدلس سببًا في سقوطها؟
- هل انفصال الأندلس جغرافيًّا عن بقيـة الوطن العربي كان عاملاً في فنائها؟
- هل الوجود الإسلامي في الأندلس كانت تجربة نمت وتطورت ثم أحبطت وخارت قواها عندما تخلت عن الأسـس الـتي قامت عليها؟

....

(المهمة الثالثة: مهمة الوصف/ المستوى المتقدم

تحديد الهدف: تشجيع المتعلمات على التعبير عن مشاعرهن دون خوف أو تردد، من خلال فعاليات لتعزيز وصف المشاعر.

أشكال الدخل اللغوي:

التركيب النحوي: الحال. / التركيب الصرفي: اسم المفعول.

المفردات: يبتهل، لاجئون، يرزح، تهفو، وطأة، معاناة، ممتعة.

الخطوة الأولى: المنظم التمهيدي:

المواد المستخدمة: فلم ڤيديو بعنوان: أجواء عيد الفطر في بعض الدول الإسلامية.

على الرابط الآتي: gv۱Vk٥https://www.youtube.com/watch?v=EvIiM

يتضمن المقطع النص التالي:

- «مكة المكرمة.. حيث تهفو قلوب المسلمين ويتوجهون جميعا في صلاة العيد مستقبلين هذه البقعة الطاهرة.
- وما أن ينتهوا من صلاتهم حتى يقول أحدهم للآخر: كل عام وأنتم بخير.
- كانوا خلال الأيام الماضية يبتهلون بالدعاء للأمة الإسلامية وللشعب السوري الذي يرزح تحت وطأة القصف والمعاناة.
- هنا لاجئون سوريون.. يحتفلون بالعيد على طريقتهم، فالعيد من شعائر المسلمين، والحزن والصعوبات لا تعني بحال من الأحوال عدم الفرح بحضوره.
- هنا العراق.. تكون أسواق الحلوى والثياب والمكسرات على أتم الاستعداد ولن يخلو بيت منها في العيد.
- أيام العيد راحة للكبار ومتعة للأطفال، رغم كل التحديات التي يمر بها البلاد، ومع وجود المنتزهات الكبيرة في بغداد فإن الأحياء تعتاد على أن تفرح الأطفال على طريقتها.
- كلٌ يستعد على طريقته للعيد، حتى أن ساعات ما قبل العيد تكون ممتعة تارة وشاقة تارة أخرى. المهم أن المسلمين يثبتون أنهم أمة واحدة».
- سير النشاط: مشاهدة مقطع ڤيديو يصف أجواء العيد في بعض الدول الإسلامية.

المقطع يشتمل على عدة مشاهد وهي كالآتي:

- المشهد الأول: المسلمون في مكة.
- المشهد الثاني: المسلمون في سوريا.
- المشهد الثالث: المسلمون في العراق.

تكون المشاهدة مرتين:

- المشاهدة الأولى: كاملة مستمرة بدون انقطاع.
- المشاهدة الثانية: يكون فيها توقفات في عدة مواضع ترغب المعلمة في لفت انتباه المتعلمة إليها، وتركز هذه الوقفات على وصف مشاعر المسلمين.

مواضع التوقف: حُددت باللون الأحمر في النص السابق.

المهارة المستخدمة: الاستماع.

الخطوة الثانية: العصف الذهني والاستنطاق:

المواد المستخدمة: حوار، جدول، صور.

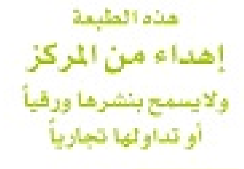
سير النشاط: أولا: نقاش توضيحي وحوار حول محتوى النص:

تطرح المعلمة بعض الأسئلة على المتعلمات لاستنطاقهن حول أجواء العيد في بعض الدول الإسلامية، يمكن طرحها كالآتي:

- أين يعيش هؤلاء الأشخاص الموجودون في الڤيديو؟
- هل كان عليهم قيود في أثناء احتفالهم بالعيد؟
- ما مشاعر المسلمين في العيد؟
- ماذا يفعل المسلمون صباح العيد؟
- كيف حال اللاجئين السوريين في العيد؟

الهدف منها الوصول إلى المفردات التي تصف المشاعر، والمفردات الغامضة لدى المتعلمات مع التركيز على التراكيب النحوية والصرفية التي ترغب المعلمة في تزويد المتعلمات بها.

ثانيًا: نقاش حول أهم المفردات التي وردت في النص: بعد وصف المتعلمات لما شاهدنه من خلال الأسئلة المعطاة، يدور نقاش حول أهم المفردات غير المفهومة وتوضيحها بشرحها في سياق مثالاً أوليًا من المعلمة، وآخر تشترك فيه المعلمة والمتعلمة، وثالثًا تقوم الطالبة بإنشائه، ثم الشرح



بالتعريف، ثم الشرح بوسائل أخرى متنوعة، كما في الجدول الآتي:

م	الكلمة	الشرح بالسياق	الشرح بالتعريف	وسيلة أخرى
١.	يبتهل	-يبتهل المسلم إلى الله في صلاته داعيا. -يرفع المسلم يديه إلى السماء...... -................	بمعنى: يجتهد ويتضرع.	-المرادف: يدعو -الصورة
٢.	لاجئون	- غادر اللاجئون بلادهم مودعين. - السوريون في فرنسا هم......... -................	بمعنى: من لاذ بغير وطنه فرارا من اضطهاد أو حرب.	-المثال: هؤلاء هم اللاجئون السوريون الذين فروا إلى الأردن في مخيمات الزعتري. -الصورة
٣.	يرزح	- يرزح الفرد تحت المدافع مستسلمًا. -........ المريض تحت وطأة الألم.	بمعنى: يرضخ	-الصورة
٤.	تهفو	-تهفو قلوب المسْجُونات إلى لقاء أطفالهن. -........ روح	بمعنى تشتاق وتميل	- مشهد تمثيلي للقاء أم بولدها المسافر (تمثله متعلمتان بتوجيه من المعلمة) -مجسم على شكل قلب

م	الكلمة	الشرح بالسياق	الشرح بالتعريف	وسيلة أخرى
		المسلم إلى العبادة. -		
٥.	وطأة	- تعيش المستعمَرات تحت وطأة المستعمر -يعيش المريض تحت........ المرض. -...............	بمعنى ضغط وشدة	-المثال: مناقشة حول وقوع فلسطين تحت وطأة إسرائيل. تطلب المعلمة من المتعلمات ذكر بعض صور الاضطهاد والتدخل في حياة الفلسطينيين * منع الصلاة في المسجد الأقصى مثلاً.
٦.	المعاناة	-تُولد الابتسامة وسط المعاناة باهتةً -....... المتاعب ليبلغ المجد. -...............	المكابدة والقسوة والألم	- مثال: معاناة الفقر والجوع -معرفة المعنى بالمقارنة بين الصورتين
٧.	ممتعة	-حكت الجدة قصص مُمْتِعَة. - كانت اللعبة............ -...............	يجلب المتعة والفرح	-الضد: مملة - المثال: القصص الممتعة قصة عدنان ولينا

ثالثا: يقدم الجدول السابق للمتعلمة فارغا لتقوم بتعبئته بنفسها.

- المهارات: الكتابة والكلام.
- العناصر: المفردات وقد تم وضعها في التراكيب المراد تزويدها للمتعلمين من خلال الشرح بالسياق، وهذه التراكيب هي: (الفعل اللازم والمتعدي، الحال). بالإضافة إلى عنصر (النطق والتنغيم) والذي يكون التركيز عليه عن طريق النطق الذي تكتسبه المتعلمة من خلال حديثها مع معلمتها وزميلاتها في الموقف التواصلي.

المرحلة الثالثة: التثبيت والاثراء:

المواد المستخدمة: أوراق عمل، بطاقات فيها صور مختلفة، بطاقات تحوي كلمات.

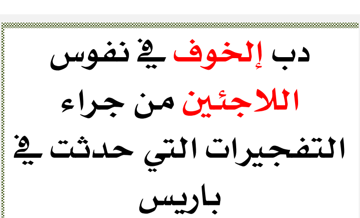
سير الفعالية: تقدم المعلمة للمتعلمات تدريبين لكل عنصر، الأول منها للتثبيت والثاني للإثراء والتوسعة.

التدريبات: أولا: المفردات:

١- من خلال البطاقات المعروضة أمامك، اربطي بين الصور التالية وما يتناسب معها من الجمل التي تصف مشاعر الصورة وتدل عليها.

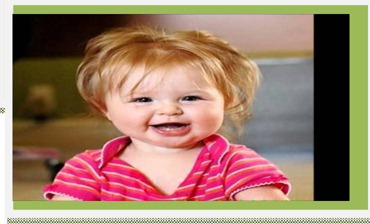
تهفو قلوب المشتاقين لقربهم وتدمع أعينهم حين افتراقهم

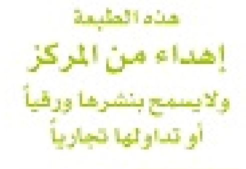






لعبت مع والدها لعبة ممتعة وكانت تطلق ضحكات مسموعة





٢- استعملي الكلمات التالية في كتابة قصة عن حال طفل يتيم بعد وفاة والديه:
(يبتهل، يحزن، وطأة، المعاناة، ممتعة)

ثانيا: التراكيب النحوية والصرفية: أولا: تعبئة الجدول

١. الحال:

يستخدم هنا آلية السؤال للتعرف على الحال والوصول إلى القاعدة، إضافة إلى تقديم نمـــوذج يكمل الفراغات التالية في ضوئه:

السؤال	الجملة	الحال	صاحبه	إعرابه
كيف شربت الماء؟	شربت الماء صافيا	صافيا	الماء	منصوب وعلامة نصبه الفتحة
كيف أتى الرجل إلى بيته	أتى الرجل إلى بيته........	....	....	....
لماذا ذهب الولدان إلى الطبيب	ذهب الولدان مريضين	مريضين	الولدان	منصوب وعلامة نصبه الياء لأنه مثنى
كيف حضر المهندسان؟	حضر المهندسان.........	....	....	....
كيف سافر الرجال إلى مكة؟	سافر الرجال إلى مكة معتمرين	معتمرين	الرجال	منصوب وعلامة نصبه الياء لأنه جمع مذكر السالم
كيف عاد الطلاب من الرحلة؟	عاد الطلاب من الرحلة.......	....	....	....
كيف رأيت المشاهدات؟	رأيت المشاهدات مستمتعات	مستمتعات	المشاهدات	منصوب وعلامة نصبه الكسرة لأنه جمع مؤنث سالم
كيف هربت السجينات؟	هربت السجينات........	....	....	....

من خلال الأمثلة السابقة تصل المعلمة بالمتعلمة إلى القاعدة التي تنص على:

تعريف الحال: هو وصف يذكر لبيان هيئة صاحبه عند وقوع الفعل ويسأل عنـــه بكيـــف، وحكمه: النصب.

تطلب المعلمة من المعلمات تسجيلها كتابيا ومن ثم إعادة قراءتها بصوت جهوري.

٢. اسم المفعول:

الجملة	اسم المفعول	وزنه	الفعل	نوعه
الحق صوته مَسْمُوع	مَسْمُوع	مَفْعُول	سمع	ثلاثي
جعلهم كعصف مَأْكُول	مَأْكُول	....	....	....
إنك لمن المُرْسَلين	المُرْسَلين	وزن المضارع مع إبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وفتح ما قبل الآخر	أرسل	غير ثلاثي
هذا مُغْتسَل بارد وشراب	مُغْتسَل	....	....	....

من خلال الأمثلة السابقة تصل المعلمة بالمتعلمة إلى القاعدة التي تنص على:

تعريفه: اسم يشتق من الفعل المبني للمجهول للدلالة على وصف من يقع عليه الفعل

كيف يصاغ: من الثلاثي: على وزن مفعول، ومن غير الثلاثي على وزن المضارع مع إبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وفتح ما قبل الآخر.

تطلب المعلمة من المعلمات تسجيلها كتابيا ومن ثم إعادة قراءتها بصوت جهوري.

ثانيا: إجابة عن نص:

١. اقرئي ثم أجيبي عن الأسئلة الآتية:

الأخلاق الكريمة أساس النجاح، فاحرصوا عليها أيها الناس إذا أردتم أن تتحقق لكم السعادة، واعملوا دائبين بجد تتحقق آمالكم، واعملوا عملا صالحا فالدنيا زائلة، فما اتصف شعب بالأخلاق الفاضلة إلا عز وساد، وكان أبناؤه مرفوعين، وحققوا كل ما يتمنون.

- استخرجي من النص:

  حالاً وصاحبها

  اسم مفعول

- أعربي ما تحته خط.

المهارات: القراءة الصامتة، والكتابة.

العناصر: المفردات والتراكيب.

الخطوة الرابعة: المحاكاة:

تحاكي المتعلمات هذه المهمة بمهمة حقيقية، وتعد المحاكاة المهمة الأدائية الكبرى، وهي إما محاكاة تخيلية، أو محاكاة بناء على مثير، وسنستخدم في هذه الخطوة المحاكاة التخيلية.

سير النشاط: توزع المعلمة على المتعلمات كل متعلمة ورقتين: تطلب منهن في الورقة الأولى: كتابة (رسالة) إلى عزيز، وفي الورقة الثانية: نسخ ما كُتب في الورقة الأولى، مع عدم كتابة الاسم الصريح للمُرسِل والمرسَل إليه، والرسالة بعنوان " رسالتي إلى من أحب ".

الهدف:

- أن تتعود المتعلمات على وصف مشاعرهن بحرية تامة وبلا خجل أو تردد.
- خلق روح المودة والتآلف بين الزميلات في القاعة الصفية.

تأخذ المعلمة ورقة من كل طالبة وتدع الأخرى بحوزة المتعلمة، وتضعها في صندوق ومن ثم تلتقط عددا من الرسائل ومن خلال لعبة الطائر يتم ربط الرسالة في منقار الطائر وإطلاقها في سقف القاعة الصفية والطالبة التي يسقط الطائر عندها، تستلم الرسالة وتقرأها على زميلاتها، وكأنها موجهة لها.

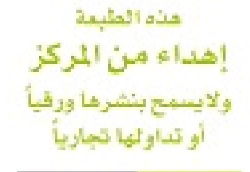
المهارات: الكتابة، والقراءة.

العناصر: المفردات، والتراكيب، والأصوات.

الخطوة الخامسة: تطوير الأداء

سير النشاط: أولاً: تصويب الأخطاء من خلال الزميلات (تقويم النظير)، حيث توزع المعلمة الرسائل بشكل عشوائي على المتعلمات وتطلب منهن تصويب الرسالة التي بأيديهن.

ثانيا: تطلب المعلمة من كل متعلمة "تقويمًا ذاتيًّا" لنسخة الرسالة التي بحوزتها.



الخطوة السادسة: إعادة العرض:

بعد التصويب تعطي المتعلمة مهلة ثلاث دقائق لإعادة ما كتبنه مع تعديل الأخطاء التي تم التنبيه عليها.

الخطوة السابعة: الاستثمار والتوسعة:

سير النشاط: تُنقل المتعلمة من البيئة الصفية إلى البيئة الحياتية كأن تدعو المعلمة المتعلمات إلى رحلة إلى حديقة زهور، حيث يوجد ألوان من الزهور، وتطلب منهن أن يخترن اللون المحبب لهن وبماذا يشعرن حياله.

البيداغوجيا المعاكسة
في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

د. عبدالرحمن إكيدر
مؤسسة الانتماء، جامعة القاضي عياض
مراكـــــش، المغــــــرب

ملخـص:

لقد أصبح من اللازم التفكير جديًّا في السبل الكفيلة للارتقاء بالمنظومة التعليميـــة، لكونهـــا ضرورة للانخراط في مجتمع المعرفة والانفتاح على حضارة العصر، فقد غدت الحاجة اليـــوم ماســـة أكثر من أي وقت مضى إلى إعادة النظر في نظمنا التربوية التي مازالت تجـــنح نحـــو التقليديـــة في مناهجها وبرامجها وطرق تدريسها، فالتطورات الدولية الحاصلة فرضت على جميع المـــستويات أن تعطى الكلمة الآن للتقنية وما يرتبط بها من وسائل الاتصال والتواصل، حتى نتمكن من مواكبـــة التطور، ونضمن بذلك تأمين جودة النظام التعليمي والارتقاء بهذه المنظومة.

وتعد "البيداغوجيا المعاكسة" la pédagogie inversée من أحدث المقاربات التربوية التي تعتمد على الاستفادة من الطفرة المعلوماتية، وما حققته من قفزة نوعيـــة في الرفـــع مـــن جـــودة التعلمات في العديد من الدول التي تبنتها في مناهجها الدراسية، وما أفرزته من نتائج كمية ونوعية. ويعود فضل ظهور هذه المقاربة لأستاذ الفيزياء بجامعة هارفارد Harvard الأمريكية إريك مـــازير Eric Mazur في تسعينيات القرن الماضي، فقد تبنـــت دول الاتحـــاد الأوروبي وكنـــدا هـــذه البيداغوجيا منذ ٢٠٠٧م في مناهج التعليم الابتدائي والثانوي خـــصوصًا في اكتـــساب اللغـــات الأجنبية. وتمكن هذه البيداغوجيا من إعادة النظر في العملية التعليمية – التعلمية وتكييفها حـــسب مستوى المتعلمين وحسب الأهداف المخطط لها، والانتقال من نموذج تقليدي يركز على المـــدرس إلى نموذج حديث يتمحور حول المتعلم لتلبية حاجياته الفردية، وتشجيعه على التعلم الذاتي، وذلك من خلال توظيف مجموعة من الوسائط الرقمية.

وستسعى الورقة البحثية المزمع تقديمها إلى الإجابة عن الأسئـــلة الآتية:

- ما مرتكزات هذه المقاربة ومنطلقاتها؟
- وما آليات تفعيلها وتطبيقها في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟
- وما النتائج المتوقعة حصدها؟

تقـديم:

لقد أضحت اللغة العربية من أكثر اللغات الشرقية التي يرغب الطلاب الأجانب في تعلمهـــا، وقد لحظ مدى الإقبال المتزايد في الآونة الأخيرة على تعلم اللغة العربية من طـــرف الأجانـــب في المعاهد والجامعات، والذين اعتاد جلهم استخدام التقنية في حياتهم اليومية، ومنهم من اعتاد عليهـــا حتى في تعلماته منذ المستويات الدراسية الأولى. وهذا يدعونا للتفكير مليًّا في تغيير طرق تعليم هذه اللغة لغير الناطقين بها، خصوصًا وأن جل المؤسسات والجامعات والمعاهد مازالت تعتمـــد علـــى أساليب تقليدية ومتجاوزة.

إننا نريد أن نبين للآخر أن لغتنا العربية مواكبة للعصر، وأنها لغة سهلة يمكن اكتسابها أيـــضًا عن طريق ما توفره لنا التقنية. وأن هذه اللغة يمكن أن تكتسب كما تكتسب اللغات الأخـــرى في الدول التي قطعت أشواطًا في تعليم اللغات الأجنبية. إننا نسعى لتحديث طرق تدريسنا لهذه اللغـــة وذلك بالانفتاح على مختلف المقاربات التي أعطت أكلها وأثبتت نجاعتها في تلك الدول، وتجـــاوز الأنماط التي عفا عليها الزمن والتي تكرس القطيعة والانغلاق.

١ ـ دمج التقنية في عملية التعليم والتعلم:

لقد باتت التقنيات الحديثة تفرض نفسها وبإلحاح في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بناء على الرغبة الشديدة في تطوير المناهج والبرامج المدرسة، حتى تواكب جميـــع المـــستجدات الـــتي تشهدها مختلف الميادين الحيوية، وحتى تتمكن من الانفتاح والظفر بمفتاح العلوم. فلقد أسهم إدماج الموارد الرقمية والمعلوماتية في التدريس في تيسير أنشطة الفصل، وتمكين أكبر قدر من المتعلمين من المشاركة الإيجابية. فـــــ«لقد تحولت العملية التعليمية التعلمية في العصر الحديث داخـــل الـــصف وخارجه إلى نشاط له أهداف ونتائج تخضع للقياس والتقنين، وأصبح للتقنيات التعليمية دور فاعل بين مدخلات هذا النشاط ومخرجاته. وصارت تلك التقنيات تؤدي دورا مهمًّا في تطوير عناصـــر النظام التربوي كافة بوجه عام وعناصر المنهج على وجه الخصوص، وجعلها أكثر فاعلية وكفـــاءة، وذلك من خلال الاستفادة منها في عملية التخطيط لهذه المناهج وتنفيـــذها وتقويمهـــا ومتابعتـــها وتطويرها بما يسهم بشكل كبير في تحقيق أهدافها المنشودة»[(١)].

(١) عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات: لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مؤسسة العربية للجميع، الرياض، ط ٢، ٢٠١٥م، ص ٢٤٠.

وتعد الوسائط التقنية من الوسائل التعليمية التي تروم تحسين العملية التعليمية التعلمية، ومن أبرزها: شبكة الإنترنت، والحاسوب، والهواتف الذكية، والتسجيلات الصوتية، والفيديو، إلخ، وتؤدي هذه الوسائط مجموعة من الأدوار نذكر أهمها:

أ - إغناء التعليم:

أوضحت الدراسات والأبحاث أن الوسائط التقنية تؤدي دورا جوهريا في إثراء التعليم وتوسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم وتخطي الحدود الجغرافية والطبيعية باستخدام وسائل اتصال متنوعة تعرض الرسائل التعليمية بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة.

ب - تحقيق اقتصادية التعليم:

ويقصد بذلك جعل العملية التعليمية اقتصادية بدرجة أكبر من خلال زيادة نسبة التعلم إلى تكلفته؛ فالهدف الرئيس لهذه الوسائط التقنية التعليمية هو تحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس بمستوى فعال وبأقل قدر من التكلفة في الوقت والجهد والمصادر، فهي توفر هامشًا زمنيًّا يمكن استثماره في أنشطة أخرى من قبيل التدريبات والدعم.

ج - المساعدة على استثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجته للتعلم:

«يكتسب المتعلم من خلال استخدام الوسائل التعليمية المختلفة بعض الخبرات التي تثير اهتمامه وتحقق أهدافه. وكلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم أقرب إلى الواقعية أصبح لها معنى ملموسًا ووثيق الصلة بالأهداف التي يسعى هذا المتعلم إلى تحقيقها، والرغبات التي يتوق إلى إشباعها.

د - المساعدة على اشتراك جميع حواس المتعلم في عملية التعلم:

إن اشتراك جميع الحواس في عمليات التعليم يؤدي إلى ترسيخ هذا التعلم وتعميقه، وبخاصة أن الوسائل التعليمية تساعد على إشراك جميع حواس المتعلم، وهذا يساعد على بقاء أثر التعلم وتثبيته.

و - المساعدة في زيادة مشاركة المتعلم الإيجابية في اكتساب الخبرة:

تنمي الوسائل التعليمية قدرة المتعلم على التأمل ودقة الملحوظة واتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات. وهذا الأسلوب يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلم ورفع الأداء عند

المتعلمين»[(١)].

ي - تأهيل خبرة المتعلم وجعله أكثر استعدادًا للتعلم:

ويتحقق هذا التأهيل ببعث التحفيز واستثارة الدافعية لديه، وذلك باستخدام وسائل تعليمية متنوعة يكتسب المتعلم من خلالها مجموعة من الخبرات تجعله أكثر استعدادًا لتحقيق أهداف تعلمه، وهو ما يساعد على جعل العملية التعليمية التعلمية تحقق أهدافها المسطرة، وترقي نحو الجودة المنشودة.

ويمكن توظيف التقنية الحديثة في التدريس بصيغ مختلفة، فقد حدد كل من كلارك (Clark) وهاراسيم (Harasim) ثلاثة نماذج لتوظيف التعليم الرقمي في التدريس، وهي:

١ - النموذج المساعد أو المكمل (modèle adjoint) إذ يوظف المدرس بعض الوسائل الإلكترونية الحديثة توظيفًا جزئيًا، كأن يطلب من المتعلمين الاطلاع على درس أو مقطع معين على شبكة الإنترنت أو على قرص مدمج أو حل الأسئلة المطروحة على هذا الموقع.

٢ - النموذج المزوج: (modèle intégré) وفيه يطبق التعليم الإلكتروني مدموجًا مع التعليم الصفي الاعتيادي، حيث تستخدم بعض أدوات التعليم الإلكتروني لإنجاز جزء من الدرس.

٣ - النموذج المنفرد (modèle unique) توظف التقنيات الحديثة وحدها في إنجاز عملية التعليم والتعلم[(٢)].

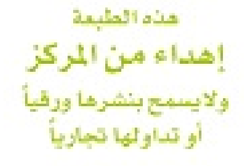
وقد أفضى تطوير النموذج الأول لبروز نمط آخر يعد أكثر شمولية وفاعلية، وهو النموذج الذي أطلق عليه اسم: "البيداغوجيا المعاكسة".

٢ ـ منطلقات البيداغوجيا المعاكسة:

يطلق مصطلح بيداغوجيا على «لفظ عام ينطبق على كل ما له ارتباط بالعلاقة القائمة بين مدرس وتلميذ بغرض تعليم أو تربية الطفل أو الراشد. وبالانطلاق من مستويات مختلفة يمكن تمييز استعمالين للفظ بيداغوجيا أكثر تحديدًا وهما: (١) حقل معرفي قوامه تفكير فلسفي وسيكولوجي في غايات وتوجهات الأفعال المطلوب ممارستها، في وضعية التعليم أو التربية، على الطفل أو الراشد

(١) انظر: إضاءات، ص ٢٤٠.

(2) Ann Kovalchick and kara dawson. Education and Technology: An Encyclopedia, .ABC CLIO – Santa Barbara- California. Volume 1, p 64.



أو بواسطتهما. وتندرج ضمن هذا التصور، على سبيل المثال، مبادئ التبسيط، والتدرج، والمنافسة، (٢) نشاط عملي يتكون من مجموع تصرفات المدرس والمتعلمين داخل القسم. وبهذا يمكن تعريف البيداغوجيا باعتبارها اختيار طريقة ما في التدريس أو إجراءات وتقنيات معينة، وتوظيفها بارتباط مع وضعية تعليمية»[١]. إن مفهوم البيداغوجيا يحيل على الطريقة أو الأسلوب المعتمد في التدريس، وهو شكل من أشكال العمل الديداكتيكي داخل الوضعية التعليمية التعلمية تجمع بين المدرس والمتعلم في تفاعل مستمر سعيا لبلوغ هدف محدد. ومن أهم الأنماط البيداغوجيا المتداولة: البيداغوجيا الفارقية، بيداغوجيا الأهداف، وبيداغوجيا الكفايات، وبيداغوجيا الخطأ، بيداغوجيا الإدماج... إلخ.

ومن الأنماط الجديدة التي برزت في الآونة الأخيرة ما يصطلح عليه ب "البيداغوجيا المعاكسة" la pédagogie inversée أو طريقة "الفصل المعكوس" la classe inversée، أو (flipped classroom). وهي بيداغوجيا تستثمر الطفرة المعلوماتية التي يشهدها العالم، وترتكز هذه المقاربة على إحداث تغيير جذري في الفصل الدراسي، حيث يصبح المتعلم هو الفاعل الحقيقي في العملية التعليمية التعلمية بدل النمط التقليدي الذي يكون فيه المتعلم سلبيًّا مكتفيًا بالتلقي دون الإسهام في بلورة معارفه.

تقوم هذه العملية على النحو الآتي: يتلقى المتعلمون الدروس في شكل موارد رقمية (عادة أشرطة الفيديو) يشاهدونها في منازلهم بدل إنجاز الوجبات المنزلية، والتي كانت تُنجز سابقا في المنزل. وتسمح هذه الطريقة من ربح الوقت في الفصل لإنجاز الأنشطة، ومشروعات المجموعات والتبادلات والتي تعطي معنى حقيقيا للمحتوى الدراسي. هناك العديد من المتغيرات الممكنة، ولكن الغاية هي الانتقال من نموذج يركز على المدرس إلى نموذج يتمحور حول المتعلم وذلك بهدف الاستجابة لحاجاته الفردية الخاصة.

لقد لقيت هذه الطريقة نجاحا كبيرا ومتزايدا من قبل المدرسين في مختلف أرجاء العالم ممن غيروا طريقتهم في التعامل مع الفصل، وذلك من أجل الانتقال إلى نموذج عملي وإنساني. إن هذا النموذج ينطلق من فكرة جد بسيطة مفادها: إن الزمن الفصلي ثمين، لذا يجب حسن استغلاله من

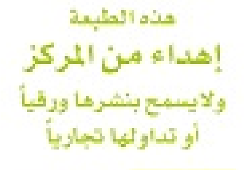
---

(١) عبدالكريم غريب ومجموعة من المؤلفين، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية ٩ — ١٠، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط ٢، ١٩٩٨م، ص ٢٥٥.

أجل التفاعل والعمل الجماعي، وذلك بدلا من ترك شخص واحد يتكلم. إنها وسيلة لإعادة النظر فيما يحدث في الفصل الدراسي لتعزيز تجربة التعلم، وهي أداة تمكن المدرس من تكييفها وفقا للمتعلمين ولحاجياته.

توضع الدروس رهن إشارة المتعلمين، ويمكن أن تكون من مصادر مختلفة، بما في ذلك ما يقوم به المدرس نفسه من إنشاء محتوى خاص به، وقد لوحظ أن المتعلمين أنفسهم يقترحون أشرطة الفيديو الخاصة بهم، ويمكن للمدرس توظيفها وتعميمها بين المتعلمين. إن مزايا هذا النموذج كثيرة، على أن أهم شيء تلك الحرية التي تتيحها، فهي تحرر المتعلمين من الجلوس في صمت لعدة ساعات، إذ تمكنهم من التفاعل الغني مع المدرس وباقي المتعلمين، كما أنها تحرر المدرس أيضًا، والذي لم يعد مضطرا لتكرار الدروس نفسها مع الفصول الأخرى وهذا يبعد عن هذه العملية مظاهر الرتابة والملل، فقد أصبح للمدرس الوقت الكافي مع جميع المتعلمين فرادى أو جماعات. لقد أضحت مهمته تكمن في التوجيه والمصاحبة والمواكبة الدائمة، وهذا يسمح له من جهة بالتعرف أكثر على المتعلمين وفهم حاجياتهم ومن جهة أخرى تحديد صعوباتهم والتخطيط لتجاوزها وسد ثغراتهم. كما أنها أكثر جدوى، لأن المتعلمين أصبحوا جزءا في العملية التعليمية التعلمية، كما أن العلاقات تغدو أكثر حميمية، وبالتالي تكون نتائج التحصيل أحسن والمردودية أفضل. ومن الناحية العملية، فالمتعلم الذي يجد صعوبة تجاه مشكل ما وهو بمفرده في المنزل، فإنه لن يواجه مجددا هذه الصعوبة، لأن هذا العمل سينجز داخل الفصل في شكل ورشات ومجموعات العمل. ومن ناحية أخرى، فعندما يشاهد المتعلم تلك الأشرطة، يمكن له التحكم فيها يدويا في أي وقت (توقيف – إعادة للخلف – رفع الصوت...)، وبمتابعتها لعدة مرات حتى يتمكن من الاستيعاب والفهم. وتمكنه أيضًا من تسجيل تساؤلاته وتدوين ملحوظاته والتي سيطرحها لاحقا على مدرسه. وذلك بخلاف النموذج التقليدي، إذ إن قليلا من المتعلمين من يجرؤ على مقاطعة الدرس لطرح تساؤلات أو استفسارات عندما يتعذر عليهم فهم محتويات الدرس. كما لا تمكن هذه الطريقة التقليدية المدرس من أن يُجيب على كل التساؤلات ويذلل الصعوبات التي تعترض سير التعلم، وذلك لضيق الوقت.

من أجل جميع هذه المتطلبات وغيرها، فإن مفهوم البيداغوجيا المعاكسة يستحق منا أن نوليه مزيدا من الاهتمام، إن النموذج القديم كانت له أسباب عدم وجود وسائل نقل المعرفة، أما الآن،



لم يعد هناك أي سبب، وذلك بفضل ما توفر التقنية، لذا يجب أن نكون نفعيين ولنقدم الأفضل لطلابنا، حتى نعطي معنى للتعلم ونحبب المتعلمين في التعلم[1].

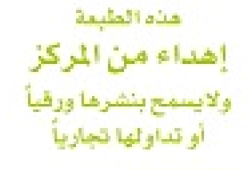
١- نظـرة تاريخيـة:

ويعود فضل ظهور هذه المقاربة لأستاذ الفيزياء بجامعة هارفارد Harvard الأمريكية إريك مازير Eric Mazur في تسعينيات القرن الماضي، فقد قادته تجربة التعليم بالقرين سنة ١٩٩١م إلى اعتماد الطريقة المعاكسة في التدريس سنة ١٩٩٧م. وفي سنة ٢٠٠٦م أنشأ سلمان خان Salman Khan أكاديمية رائدة في مجال التعلم عن طريق البيداغوجيا المعاكسة، حيث وضع مجموعة الأشرطة على موقع الأكاديمية. وقد لقي هذا الموقع نجاحا كبيرا إذ يضم أكثر من ٤٠٠٠ شريط وشاهده أكثر من ٣٠٠ مليون شخص. وللإشارة فإن أغلب الدروس تم تسجيلها صوتيا. وفي سنة ٢٠٠٧م قام الأستاذان أرون سامس Aaron sams وجونثان برغمان Jonathan Bergmann بوضع دروس على شبكة الإنترنت للطلاب المتغيبين عن حصص مادة الفيزياء، غير أنهما لاحظا أن حتى الطلاب الذين حضروا الحصص قد تابعوا تلك الدروس على الإنترنت، وبالتالي تولدت لديهم فكرة تعميم هذه التجربة على جميع الطلاب.

وقررت الكندية أنيك أرسنوط كارتر Annick Arsenault Carter مُدرسة الرياضيات والتاريخ والإنجليزية بمدرسة ماسكاري Mascaret العمومية بمدينة مونكتون Moncton في أقصى الجنوب الشرقي من كندا، اعتماد (غرفة التدريس المعكوسة La Classe inversée بيداغوجيا جديدة على الطريقة الكندية، فقد تبنت هذه الطريقة في التدريس لتتفادى من خلالها تخصيص الوقت الرسمي داخل القسم لإلقاء الدرس، لتجعله مخصصا لمصاحبة المتعلمين الذين تتبعوا الدرس و(فهموه) بواسطة الموقع الخاص بهم، وأيضًا بواسطة موقع اليوتوب youtube الخاص بالأستاذة. وهي دروس تستهدف تلاميذ السنة السابعة. حيث قررت الأستاذة منذ ربيع ٢٠١٢م تقديم الدروس عن طريق هذا الموقع مع تخصيص أنشطة القسم للدعم وللواجبات، وبالتالي عكست المسار التقليدي المتعارف: (القسم – المنزل) ليصبح (المنزل – القسم). والطريقة بدت جد ناجحة خاصة مع الفصول المتعثرة. لقد كان الهدف في البداية مساعدة المتعلمين الذين يجدون صعوبة في التحصيل وتحسين المستوى إلا أنه مع مرور الوقت لحظت أن الطريقة ساعدت جميع الفئات.

---

(١) انظر الرابط: Classe Inversée:
www.classeinversee.com/presentation



٤ـ دور البيداغوجيا المعاكسة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

تسعى البيداغوجيا المعاكسة إلى جعل المتعلم يوظف أكثر من حاسة في أثناء عملية التعلم ورفع قدرته على الاحتفاظ والمعرفة والفهم. فقد أثبتت الدراسات أن الإنسان يتعلم بنسبة ٨٣٪ عن طريق حاسة البصر، وبنسبة ١١٪ عن طريق حاسة السمع. وتعلم أي اللغة لا يخرج عن هذا الإطار، وعلى هذا الأساس ترتكز البيداغوجيا المعاكسة في استثمار كل الوسائط البصرية والسمعية التي من شأنها المساهمة في اكتساب اللغة بمختلف مكوناتها ومهاراتها. ويمكن في هذا الصدد الاستفادة من هذه الطريقة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها نظرا لما لهذه البيداغوجيا من إيجابيات أبرزها:

أ - ربح الوقت:

الطريقة تمكن من ربح الوقت بالنسبة للمتعلمين المتفوقين والسريعي الفهم الذين كانوا يشعرون بالملل في أثناء إعادة الشرح عدة مرات داخل الفصل، وهكذا يمكن للمدرس التعامل مع هذه الوضعية بتكوين مجموعات لإنجاز تمارين وانشطة فصلية تستهدف مختلف مهارات اللغة العربية، وبالتالي توفير هامش مناورات جديد من أجل التقدم وتحسين المستوى، هامش لم يكن موجودًا سابقًا. إن هذه الطريقة تروم تحسين نوعية التعليم وزيادة فاعليته ونجاعته من خلال الاقتصاد في الجهد والوقت.

ب - مراعاة الفروق الفردية:

تمكن البيداغوجيا المعاكسة المتعلمين المتعثرين من إعادة الاستماع للدرس ومشاهدته أكثر من مرة على الإنترنت أو الوسائط الأخرى، وبالتالي فإن المدرس لن يكون ملزمًا بإعادة الدرس لمرات متعددة داخل الفصل. هكذا الكل يتابع الدرس حسب سرعته وإيقاعه الخاصين. فهي توفر للمتعلم الوقت الكافي ليعمل حسب طاقته. يقول كل من "بيزونت" Bissonnette و"غوتييه" Gauthier بخصوص فاعلية هذه البيداغوجيا ودورها في مراعاة الفروق الفردية: «قليلة هي الدراسات التجريبية التي أثبتت جدوى الفصل المعكوس في حين أن هذا التدريس فعال للمتعلمين المتعثرين» [(١)].

(1) Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2013). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers? Formation et profession Revue scientifique internationale en éducation, 20 (1), p 32-40.

ج - تشجيع التعلم الذاتي:

تمكن البيداغوجيا المعاكسة متعلمي اللغة العربية من التعلم الذاتي، فهي تدعو إلى «توزيع المهام بين المعلم والطالب وبين ما يتم في حجرة الدراسة وما يتم خارجها، وتحديد الدور الذي يقوم به الكتاب المدرسي (المقرر) من جانب، وما تقوم به المواد الإضافية والمواد الحرة من جانب آخر، وعلى هذا فالتدريس مشاركة وتفاعل وليس تلقينا، حتى يستطيع الطالب الاستقلال في التعلم والاعتماد على النفس والتعلم الذاتي، كل بطريقته الخاصة، لذلك فحجرة الدراسة للنقاش في المادة التي يحضرها الطلاب بأنفسهم من الخارج، وليست لتلقين النصوص التي يحضرها المدرس»[(١)]. فهذه البيداغوجيا تمكن المتعلم من تقويم كفاياته من معارف ومهارات، وتساعده على التقدم في التحصيل والتطوير وفق منهجية تقويمية مستمرة ومتجددة.

د - تعلم اللغة العربية لأهداف خاصة:

تسهم هذه البيداغوجيا في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها حسب غايات كل متعلم وأهدافه الخاصة، لما توفره تلك الوسائط من إمكانيات ومواد غنية في مختلف المجالات (دبلوماسية أو دينية أو سياحية أو تجارية...). و«يمكن القول: إن أهم خصائص مناهج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة هي:

- التركيز على المتعلم وحاجاته الخاصة.
- توظيف الأهداف والمحتوى والمنهجيات التدريسية لإعانة الدارس على استخدام العربية في المواقف التي ينوي استخدام اللغة فيها.
- التركيز على اللغويات والمهارات وأساليب الخطابة المناسبة لهذه المواقف التي يستخدم فيها المتعلم اللغة»[(٢)].

وهكذا يمكن للمدرس توجيه المتعلمين لموارد رقمية معينة تستجيب لطبيعة أهدافهم الخاصة، وما يتطلعون إلى تعلمه وذلك في إطار وضعيات تواصلية مختلفة.

---

(١) علي أحمد مدكور – إيمان أحمد هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٦م. ص ١٢٦.

(٢) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، ص ١١٥.

و - تحفيز المتعلمين وإشباع حاجاتهم للتعلم:

إن النماذج والأفلام التعليمية والصور وغيرها من الوسائل التعليمية، تقدم خبرات متنوعة يأخذ كل متعلم منها ما يحقق أهدافه ويثير اهتمامه، كما تتيح له أن يصادف في أثناء البحث التجريبي معطيات أو نتائج لم يكن يتوقعها لكنها مهمة وجد مفيدة. أضف إلى ذلك زيادة المشاركة الإيجابية لجماعة الفصل في اكتساب وتنمية كفايات نوعية من خلال التأمل ودقة الملحوظة، ومن أمثلة ذلك عرض الأفلام ومشاهدتها بغية الوصول إلى الإجابة عن التساؤلات.

كما تمكن البيداغوجيا المعاكسة المتعلم من التعلم في أماكن متنوعة، وتزوده بالتغذية الراجعة الفورية. إضافة إلى تحقق المتعة والتفاعل والتنوع المطلوب في العملية التعليمية التعلمية.

٥ ـ آليات التفعيل والتطبيق:

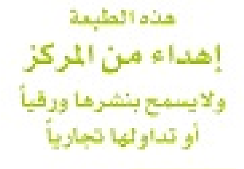
يمكن تطبيق هذه البيداغوجيا في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وفق المراحل الآتية: مرحلة التخطيط – مرحلة الإنجاز خارج الفصل – مرحلة الإنجاز داخل الفصل – مرحلة التقويم.

١- التخطيط:

يفكر المدرس في المحتوى التعليمي المراد تدريسه بواسطة هذه الطريقة. فإذا لم يجد أشرطة مناسبة على الشبكة العنكبوتية، يمكنه إنجاز مقاطع أو وصلات انطلاقًا من الوسائل التقنية المتاحة له: كاميرا رقمية، برمجيات، لوحة إلكترونية... إلخ، حسب الحالة. ويمكنه توضيح ذلك من خلال تعليقاته وتوضيحاته (بالصوت والصورة). أو ببساطة يمكنه تسجيل درس نموذجي للمحتويات نظريًّا. مع ضرورة التفكير في برمجة أنشطة صفية إلزامية، ولكن أيضًا وبالموازاة أنشطة متقدمة للمتعلمين المتفوقين.

٢- الإنجاز خارج الفصل:

على المدرس أن يتأكد من أن المتعلمين استوعبوا جيدًا هذه المقاربة البيداغوجية للدروس، وذلك ضمانًا لنجاحها، لأن ذلك يتطلب انخراطًا كبيرًا من جهتهم. ويجب على المدرسين التدرج في اتباع هذه الطريقة مع طلابهم بدءاً من السهل إلى الصعب، ومن الأنشطة البسيطة إلى الأنشطة المركبة. إذ يجب أن يكون التعلم خارج الفصل نشطًا وفعالاً، مرفقًا ببعض المهام الإضافية: كتابة بعض الكلمات والجمل وترديدها وقراءة بعض المقاطع، أو حتى إنجاز ملخص للمحتوى أو أسئلة للفهم حسب المهارة المراد اكتسابها. فالهدف هو ضمان أن يكون المتعلم على بينة من الأمر.



ويمكن الاستفادة في هذا المجال من برنامج البوربوينت power point، والأفلام القصيرة الهادفة في اليوتيوب youtube... إلخ.

٣- الإنجاز داخل الفصل:

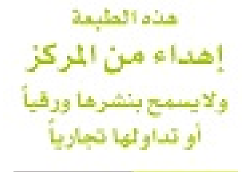
في أثناء الزمن الفصلي، يُدعى المتعلم ليكون نشيطًا في تعلماته، وذلك من خلال تعزيز إنجاز الأنشطة، عبر تمارين أو تجارب، وذلك ليعيد استثمار المحتوى المشاهد في الأشرطة، وفي أثناء ذلك يؤدي المدرس دور الموجه والمصاحب، وهذا لا يستبعد التذكير (كإعادة إجراء حوار، أو طريقة كتابة الحرف أو الكلمة، أو التذكير بطريقة النطق.. إلخ)، حتى يستطيع المتعلم استعادة بعض المحتويات. إن هذه العملية تتطلب نوعًا من التعاون بين المتعلمين، وتسمح هذه الطريقة للمدرس لكي يربح الوقت ليكرسه للمتعلمين المتعثرين أو أولئك الذين يجدون صعوبات في المهارة المدروسة.

٤- التقويم:

يعد التقويم إجراء يسمح بالحصول على مؤشرات وبيانات ومعلومات عن سيرورة التعليم في عناصره المختلفة (مضامين، طرائق، وسائل) والتدخل لتكييفها مع مقتضيات التدريس مع اتخاذ قرارات تصحيحية تهم المتعلمين، حيث يتم اختبار ما تم دراسته خارج الفصل وداخله، من خلال إنجاز تدريبات متنوعة تستهدف المهارة المكتسبة (القراءة، الكتابة، الاستماع، الكلام)، كما تمكن هذه الطريقة المدرس من إنجاز تقويم ذاتي لما خطط له مسبقا سواء تعلق الأمر باختيار الأنشطة وملاءمتها لمستوى المتعلمين، أو ما تعلق بالأنشطة المنجزة داخل الفصل ومدى توافقها مع ما قدم للمتعلمين خارج الفصل.

إن «طريقة الفصل المعكوس لا تبحث في تحويل الأساليب التعليمية وتغييرها، بل على العكس إنها بالأحرى استعمال طرق متعارفة (الدرس النموذجي، العمل وفق مجموعات...) في سياق مختلف خارج الفصل. إنها تدعو إلى المقاربات التي تركز على المتعلم بدل تلك التي تجعل من المدرس محور العملية التعليمية التعلمية. وبالتالي يكون التركيز على الطرق الضرورية التي تحث على التفاعلات الصفية ومشاركة المتعلمين»[(١)].

(1) Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In 120 th Annual ASEE Annual Conference & Exposition.



خاتمــة:

إن تطبيق البيداغوجيا المعاكسة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يتطلب استحضار جملة من الشروط والعوامل لإنجاح تطبيقها وتفعيلها، وذلك لضمان الانخراط الكلي للمتعلمين وتفاعلهم مع المدرس والطريقة المعتمدة في اكتساب هذه اللغة. من ذلك تذليل كل الصعوبات التي تعترض المتعلم خارج الفصل. وفي هذا الإطار يجب مراعاة أسس استخدام هذه الوسائط التعليمية، والتأكد من عدم وجود أخطاء علمية أو لغوية في مادة الوسيلة؛ إذ «يستخدم بعض المدرسين الوسائل التعليمية دون تخطيط أو تنظيم أو إعداد مسبق أو استعداد منظم أو مشاهدة للمادة ومعرفة محتواها ومعناها وأهدافها، ويفاجأ المدرس في مثل هذا الظرف بكثير من المشكلات والعراقيل وكثير من المفاجآت، مما يجعل موقفه غير سليم ووضعه أمام طلابه غير مريح»[(١)]. إضافة إلى تنويع تقنيات التنشيط وعدم الخوض في اللفظية المجردة غير المقرونة بالتشخيص. إن تنويع الوسائل يكسب الخطاب الشفوي أو المكتوب معنى يسهل عملية التواصل البيداغوجي.

يندرج دمج التقنية الحديثة في التدريس وفق المقاربة بالكفايات وتطوير الطرائق البيداغوجية والوسائل المستعملة الهادفة إلى مواكبة التدفق السريع للمعلومة وبناء مجتمع المعرفة، ولكن لا بد من الإشارة إلى ضرورة إعداد وتكوين الموارد البشرية في هذا المجال وتوفير المعدات والظروف المناسبة، حتى تؤدي هذه الطريقة دورها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في أفق تعميمها في مختلف المعاهد والجامعات.

---

(١) إضاءات، ص ٢٤١.

مصادر البحث

- عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات: لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مؤسسة العربية للجميع، الرياض، ط ٢، ٢٠١٥م.
- عبدالكريم غريب ومجموعة من المؤلفين، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية ٩ – ١٠، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط ٢، ١٩٩٨م.
- علي أحمد مدكور – إيمان أحمد هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٦م.
- Ann Kovalchick and kara dawson. Education and Technology: An Encyclopedia, .ABC CLIO – Santa Barbara- California. Volume 1.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In 120th Annual ASEE Annual Conference & Exposition.
- Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2013). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers? Formation et profession Revue scientifique internationale en éducation.
- Classe Inversée: www.classeinversee.com/presentation

بناء كفايات لتعليم اللغة الغربية واكتسابها لغير الناطقين بها
ـ الكفاية اللغوية نموذجا –

أ. عبدالعالي العامري
أستاذ مبرز وباحث في اللسانيات، المركز
الجهوي لمهن التربية والتكوين بالجديدة

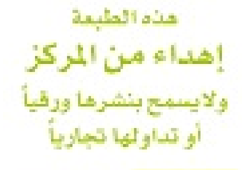
ملخص البحث:

نعالج في هذا البحث الإجرائي مسألة تقنية تتعلق بمسألة تعلم وتعليم اللغة العربية واكتسابها للناطقين بغيرها ضمن إطار نظري يمتح أسسه الإبستيمولوجية من اللسانيات التوليدية واللسانيات التطبيقية، وبعض أسس علم الديداكتيك وعلوم التربية. موضحين مجموعة من المفاهيم الأساس التي تعد مفاتيح بناء الكفاية اللغوية موضوع الدراسة، كمفهوم التعلم والتعليم والاكتساب والكفاية.

ووقفنا على مسألة اكتساب اللغة الأولى والثانية من خلال عمليتي المقارنة والتقابل، مبينين ثلاثة أنماط من المقارنة، كما وضحنا ما يسمى بالمرحلة الحرجة التي يتم فيها تعلم واكتساب اللغة الأولى والثانية، وكذا المتطلبات اللغوية والمعرفية التي تكون وراء اكتساب هاتين اللغتين.

وحاولنا بناء الكفاية اللغوية من خلال مهاراتها الأساس وعناصرها الأربع، لكون الكفاية اللغوية هي أساس الكفايات الأخرى التي يحتاجها متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها، كالكفاية الثقافية والكفاية التواصلية، بمعنى أن الكفاية اللغوية تحتل موقعا مركزيا في منهاج متعلم العربية الناطق بغيرها.

وأخيرا شخصنا مشكلات الكفاية اللغوية التي يقع فيها متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها، كالمشكلات الصرفية والصوتية والكتابية والنحوية والمعجمية / الدلالية، مع تقديم معالجة لجميع هذه المشكلات.



مقدمة:

تعد اللغة العربية من بين اللغات الطبيعية التي تتميز بنسق لغوي غني، وتمثل شريحة واسعة من المجتمعات الإنسانية، كما تتوفر على ثقافة وحضارة عربية وإسلامية عريقة من جهة، وحضورها اللافت والمتميز في المشهد الدولي بكل تجلياته الثقافية والفكرية من جهة أخرى. ونظرا للإقبال المتزايد على تعلم اللغة العربية من قبل الناطقين بغيرها لأسباب متعددة، اقتصادية ودينية وثقافية وسياسية وتعلمية...إلخ، ارتأينا تقديم رؤية تصورية عن بناء بعض أسس الكفاية اللغوية وعناصرها لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وانطلاقا من رؤيتي الخاصة كأستاذ مبرز وباحث لساني ومكون تربوي، نسعى في هذا البحث إلى توضيح موضوع الدراسة الذي يتمثل في تقديم إستراتيجية عملية لبناء كفايات منهاج اللغة العربية لغير الناطقين بها، عبر تدرج معرفي وبعد ديداكتيكي مرن قابلا للتعديل وواقعي قابلا للتطبيق، متجاوزين المنهجية التقليدية التي غيبت المقاربات المعرفية والأبعاد الديداكتيكية في العملية التعليمية- التعلمية لتعليم اللغة العربية وثقافتها، مع المحافظة على نسقها اللغوي (الصوتي والدلالي والمعجمي والتركيبي...إلخ).

١. المفاهيم المفاتيح وسياقاتها المعرفية:

إن الحديث عن موضوع تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها، يقتضي تحديد مجموعة من المفاهيم التي تعد مفاتيح هذا الموضوع اللساني/التربوي. ومن بين هذه المفاهيم المفاتيح، نجد ما يأتي:

١.١ الكفاية (Compétence):

هي قدرة لغوية تترجم معرفة الفرد بقواعد استعمال اللغة في سياق اجتماعي قد أدى نوايا تواصلية معينة حسب مقام وأدوار محددة[1]. كما تعد الكفاية كذلك عملية فهم وإنتاج اللغة في وضعيات تواصلية.

---

(١) عبداللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، (٢٠٠١م)، ص ٤٤.

وتقوم الكفاية على ثلاثة مكونات، هي:

- مكون لساني: يتجلى في اكتساب المتعلم للنماذج الصوتية والمعجمية والتركيبية والنصية الخاصة بنظام اللغة.
- مكون مقالي: يتجلى في اكتساب المتعلم القدرة على توظيف مستويات مختلفة من الخطاب وفق وضعيات التواصل.
- مكون مرجعي: يكمن هذا المكون في إدراك المتعلم الضوابط والمعايير التي تحكم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد حسب ثقافتهم.

٢،١ التعلم (Apprentissages)

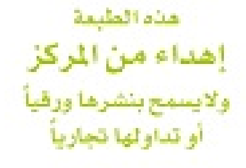
يرتبط فعل التعلم بتعلم اللغة الثانية، لكون اللغة الأولى تكتسب فطرة، عكس اللغة الثانية التي تحتاج إلى عملية التلقين أو معلم. وبالتالي، فالتعلم يرتبط باللغة الثانية التي يرغب الإنسان في امتلاكها، لذلك تتم بشكل إرادي وشعوري.

٣،١ التعليم (Enseignement)

هو عملية إنسانية واجتماعية منتجة، يتم خلالها تحويل أفراد التلاميذ من دالة تحصيلية متدنية غير كافية، إلى أخرى كافية مرغوبة، لكونه علما تطبيقيا أحد مكوناته المتنوعة، قد نجد العلوم الإنسانية والاجتماعية... إلخ. كما أنه ترجمة عملية للمنهاج التربوي وفق مراحل متسلسلة[(١)]، وهي:

- المرحلة التحضيرية، وهي المرحلة الأولى من تحضير الدرس، والتي تسمى بعملية التخطيط التربوي، الذي ينقسم بدوره إلى ثلاثة أصناف:
  - التخطيط السنوي.
  - التخطيط المرحلي.
  - التخطيط اليومي.
- المرحلة التنفيذية: وهي المرحلة التي تلي التخطيط، أي تنفيذ عمليات التخطيط على مستوى الواقع.
- المرحلة التقويمية: وهي عملية تروم إلى تقويم مكتسبات المتعلمين في جميع مراحل إنجاز الدرس.

(١) المرجع نفسه، ص ١٠٣.



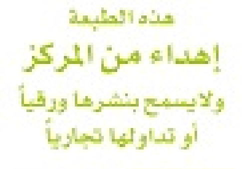
والملحوظ أن عملية التقويم هي عملية مصاحبة لكل خطوات الإنجاز التربوي سواء في التخطيط التربوي أو في التنفيذ التربوي أو التدبير. والواقع أن عملية التعليم تختلف عن عملية التعلم، وفي هذا الصدد، يقول عمر أوكان: «أما تعليم اللغات، فهو عملية شعورية، أي تتم بطريقة اصطناعية وإرادية؛ لامتلاك معرفة مفردات اللغة وقواعدها؛ وذلك مثل تعلم الطفل أو الفرد اللغة الأم أو اللغة الثانية (الأجنبية) داخل المدرسة، عن طريق التعليم، أو مثل: تعلم الكبار اللغة الأجنبية في المراكز الثقافية المختصة بتدريسها»[١].

٤.١ الاكتساب (Acquisition)

يعد نعوم شومسكي[٢] الاكتساب بمثابة الأساس، لأنه يرتبط باللغة الأم، ويتحقق بفضل التفاعل مع المحيط، لذلك افترض أن الطفل يولد مزودًا بجهاز ذهني فطري، عبارة عن ملكة لغوية، يمكنه من اكتساب اللغة، شرط أن يتفاعل تفاعلا محددًا مع محيطه. كما عمل الفاسي الفهري على تبيان معنى الاكتساب حينما صنف اللغات إلى لغات أول، ولغات ثوان، على اعتبار أن اللغة الأولى تكتسب دون تلقين، وهي اللغة الأم؛ أي: اللغة التي يلتقطها الطفل في محيطه الأقرب، وهو محيط الأم، دون أن يحتاج في ذلك إلى التمدرس، أو إلى توجيهات معلم ملقن، وعلى اعتبار أن اللغة الثانية تعتمد أساسًا على التلقين»[٣].

يؤكد الفاسي الفهري على أن الاكتساب مرتبط باللغة الأم التي يحتك بها الطفل في بيئته، ومحيطه الأقرب، ويشير إلى «أن الإنسان الأجنبي الذي ترعرع في محيط غير عربي، وفطر على لغة غير عربية، لا يمكن أن يكتسب ملكة مماثلة لملكة العربي في اللغة الفصيحة، مهما بلغ درسه جزئيا عن طريق التلقين –لا توازيها إلا مكلة الفرنسي في اللغة "الراقية" المعيار، أو الإنجليزي في اللغة الإنجليزية المعيار، ولا يمكن أن تقارن بملكة الفرنسي في العربية الفصيحة، أو غيره من الأجانب»[٤]، نستخلص إذن، أن الملكة اللغوية التي يكتسبها الإنسان في لغته الأم تظل الأقوى والأنجع، مقارنة مع باقي الملكات التي يمكن أن يتعلمها، ولو في ظروف وشروط مماثلة للظروف والشروط

(١) عمر أوكان، اللسانيات وتعليم اللغات، سلسلة الندوات، مكناس، المغرب، (٢٠٠٥م)، ص ٢٣.
(٢) انظر نعوم شومسكي (١٩٧٩، ١٩٨٠م).
(٣) عبدالقادر الفاسي الفهري، المعجم العربي: نماذج وتحاليل جديدة، (١٩٨٦م)، ص ص ٢٠-٢١.
(٤) المرجع نفسه، الصفحتان نفسهما.



التي اكتسب فيها الملكة الأولى، لكون الاكتساب عملية لا شعورية، أي: تتم بطريقة طبيعية وتلقائية؛ لتنمية الكفاية اللغوية والتواصلية للمتكلم/ السامع، دون حاجة إلى تعلم؛ وذلك مثل اكتساب الطفل اللغة الأم في الأسرة والمجتمع، أو مثل اكتساب فرد ما اللغة الأجنبية في البلد الذي يتحدث أهله تلك اللغة، من خلال التفاعل الاجتماعي، والتواصل اليومي.

٢. اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية: مقارنة وتقابل

شهدت العشرون سنة الأخيرة نشاطا كبيرًا في بحث اكتساب اللغة الأولى، وقد لفت ذلك اهتمام اللغويين –على اختلاف تخصصاتهم– كما لفت اهتمام علماء التربية الذين يتصلون باللغة في مجالات متعددة. وحين قدم البحث التوليدي والمعرفي في اكتساب اللغة الأولى، دفعته القوية بدأ باحثو اللغة الثانية ومعلموها يدركون خطأ وضع أقيسة مباشرة بين اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية.

وقد جاءت إشارات التحذير الأولى من عند عالم النفس المعرفي أوزوبل الذي أبرز عددًا من المشكلات السمعية الشفهية التي كانت شائعة جدًا وقتذاك، إذ أكد أن ممارسة الاستظهار في الطريقة السمعية الشفهية تفتقد المعنى اللازم لاكتساب اللغة الأولى والثانية. فالكبار يستطيعون –بقدراتهم المعرفية الكاملة– أن يستنبطوا النحو، ذلك أن لغتهم الأولى ليست مجرد عامل تَدَخُّل، بل هي تيسير تعلم اللغة الثانية.

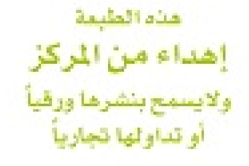
١.٢ أنماط المقارنة

من بين الأنماط الرئيسة للمقارنة، نجد ما يأتي[١]:

- النمط الأول: مقارنة اكتساب الأطفال لغتهم الأولى، باكتسابهم لغة ثانية، أي أن الثابت هنا هو اللغة الثانية.
- النمط الثاني: مقارنة اكتساب الأطفال لغة ثانية باكتساب الكبار لغة ثانية، أي أن الثابت هنا هو العمر.
- النمط الثالث: مقارنة اكتساب الأطفال لغتهم الأولى باكتساب الكبار لغة ثانية.

انطلاقا من هذه الأنماط المقارنة، يتضح أن المقارنة تنصب في النمط الأول على اللغة، لأن

(١) دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة العربية وتعلمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، (١٩٩٤)، ص.٦١.



العمر هو العامل الثابت، ولأن هناك فروقا بين الأطفال من الثالثة إلى التاسعة، وهي فروق معرفية ووجدانية. أما المقارنة في النمط الثاني فتنصب على الفروق بين الأطفال والكبار. أما النمط الثالث من المقارنة، انصبت المقارنة فيه على العمر واللغة معًا.

والواقع أن المقارنات التقليدية كانت من النوع الثالث، ومن الواضح أنه يصعب إجراؤها لما بين الأطفال والكبار من فروق معرفية ووجدانية وإدراكية.

٢.٢ فرضية المرحلة الحرجة:

أكد معظم الباحثين أن هناك مرحلة حرجة فيما يتعلق باكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية، وهي مرحلة من العمر محدودة بيولوجيا، حيث يمكن للإنسان قبلها أن يكتسب اللغة في يسر، وحيث تزداد الصعوبة بعدها في اكتساب اللغة. والواقع أن هذه المرحلة ارتبطت أساسا باكتساب اللغة الأولى.

وقد أشار بعض الباحثين الآخرين إلى احتمال وجود مرحلة حرجة في اكتساب اللغة الثانية. ويذهب الاتجاه الكلاسيكي إلى أن النقطة الحرجة في اكتساب اللغة الثانية تكون في سن البلوغ، حيث لا يستطيع الفرد بعدها أن يتقن لغة ثانية بلكنة أصحابها. وقد استنتج بعضهم أن التعلم الناجح للغة الثانية يجب أن يتم في سن الثالثة عشر تقريبا[(١)].

٣.٢ متطلبات اكتساب اللغة:

من بين المتطلبات الأساسية المتعلقة باكتساب اللغة الثانية للمتعلمين، نجد مجموعة من المتطلبات، أهمها: المتطلبات المعرفية والمتطلبات اللغوية.

١.٣.٢ المتطلبات المعرفية:

تنمو المعرفة البشرية نموًا سريعًا في الست عشرة سنة الأولى، ونموًا أبطأ في الكبر، وبعض المتغيرات المعرفية يكون قويًا، وبعضها يكون متدرجًا يصعب اكتشافه. وقد حدد "جان بياجيه" إطارًا للنمو العقلي للطفل في مراحل متعددة.

ويبدو أن أهم مرحلة فيما يتصل باكتساب اللغتين الأولى والثانية تحدث عند سن البلوغ وفق إطار "بياجيه"، إذ يصبح الشخص في هذا الوقت قادرًا على التجريد وعلى التفكير الشكلي الذي

---

(١) المرجع نفسه، ص.٦٢.

يتجاوز الخبرة بالمحسوس والإدراك المباشر.

وتعلم اللغة الثانية بوصفها لغة أجنبية رهين بامتلاك قدرة معرفية عالية، وفي هذا الصدد أكد "إلين روزانسكي" بأن الاكتساب الأولي للغة يحدث حين يكون الطفل مُركزًا تركيزًا عاليًا. وبهذا، فالنضج المعرفي يعد عاملا مساعدًا في تعلم اللغة الثانية.

ويميز "أوزوبيل" بين التعلم الاستظهاري والتعلم السياقي الموقفي، فهو يلحظ أن الناس في جميع الأعمار لا يحتاجون إلى التعلم الاستظهاري الآلي الذي لا يرتبط بمعرفة جديدة. والحق أن معظم المواد اللغوية إنما تكتسب بالتعلم السياقي الموقفي الذي يربط بين المواد اللغوية الجديدة والخبرات الجديدة بالمعرفة الموجودة في الإطار المعرفي.

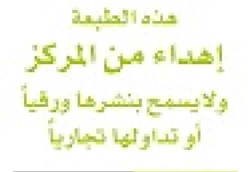
وتبقى مسألة مهمة في اكتساب اللغة التي تتمثل في الوعي المعرفي لدى المتعلم، وهذا الأمر يحصل لدى المتعلمين الكبار الذين يتعلمون اللغة الثانية بسهولة، نظرًا لوعيهم المعرفي بمسألة التعلم مقارنة بالمتعلمين الصغار الذين يتعلمون اللغة الثانية وهم في غياب تام عن هذا الوعي المعرفي المرتبط بالتعلم.

٢,٣,٢ المتطلبات اللغوية:

لقد اتضح أن الأطفال الذين يتعلمون لغتين في وقت واحد يكتسبونها باستعمال إستراتيجيات واحدة؛ والحق أنهم يتعلمون – في الجوهر- لغتين أوليتين، ومفتاح النجاح يكمن في أنهم يستطيعون التمييز بين سياقين منفصلين للغتين. وإن أصحاب الثنائية اللغوية أكثر تفوقا إلى حد ما، لكونهم يمتلكون لغة أخرى ويسهل لديهم تكوين بعض المفاهيم، ويتمتعون بمرونة عقلية.

وتؤكد البحوث اللسانية أن العمليات المعرفية في اكتساب اللغة الثانية عند الأطفال هي نفسها التي ستخدمونها في اللغة الأولى، ويذكر عدد كبير من الباحثين أن هناك إستراتيجيات واحدة، وملامح لغوية واحدة توجد عند الأطفال في كلتا اللغتين. أما العمليات اللغوية عند الكبار في تعلم اللغة الثانية، فإن تحديدها أكثر صعوبة، ليس لدينا إلا دراسات قليلة عن الكبار يكتسبون لغة ثانية في إطار طبيعي، أي دون معلم.

وقد اهتم عدد من الباحثين بأهمية العوامل الأخرى – غير عوامل تدخل اللغة الأولى- حتى ذهب بعضهم إلى أن "نقل الأنماط النحوية من اللغة الأولى "نادرًا" ما يحدث في اكتساب الطفل لغة ثانية". ويزعمون أن الأطفال الذين يتعلمون لغة ثانية يستعملون عمليات تركيب إبداعية كما يصنعون في لغتهم الأولى.



٣. بناء الكفاية اللغوية:

١.٣ المهارات اللغوية الأربع:

إن تمكين المتعلم من اكتساب اللغة العربية وتعلمها رهين بمجموعة من المهارات اللغوية، وامتلاك هذه المهارات أصبح مطلبًا جوهريًا لتحقيق التواصل اللغوي الفعال، ضمن إطار شمولي متكامل، لأن ضعف أحدهما يؤثر سلبًا في ضعف المهارات الأخرى، وأن تنمية أحدهما يؤثر إيجابا في تنمية المهارات الأخرى[١].

١.١.٣ مهارة الاستماع:

يعد الاستماع من بين المهارات اللغوية الأكثر أهمية، حيث أثبتت مجموعة من الدراسات أن المتعلمين ينفقون وقتا أكثر من إنفاقه على المهارات اللغوية الأخرى. فقد بينت دراسة أن المتعلمين ينفقون من أوقاتهم للاستماع (٤٥٪)، وينفقون (٣٠ ٪) للتحدث، وللقراءة والكتابة معا ينفقون (٢٥ ٪).

وترتبط مهارة الاستماع بمهارات اللغة الأخرى ارتباطًا وثيقًا، لكون المستمع الجيد هو في الواقع متحدث (متكلم) جيد. أما علاقة الاستماع بالقراءة، فهي علاقة تقوم على أن سلامة القراءة مرتبطة بسلامة الاستماع، فلا يكون القارئ جيدًا إلا إذا كان مستمعًا جيدًا، ومن حيث علاقة الاستماع بالكتابة، فإن الاستماع ذو تأثير في تخفيف الأخطاء الكتابية لدى الطلبة، سواء أكانت تلك الأخطاء إملائية أم تعبيرية.

ونستخلص أن هناك علاقة وثيقة بين هذه المهارات اللغوية فيما بينها، لكون الاستماع يؤثر في التحدث، كما يؤثر في القراءة، وكلاهما يؤثران في الكتابة.

والجدير بالذكر، أن فعل الكتابة، يمكن أن تُعلّم بعد أن يتقن المتعلم الكلام والنطق، وذلك لتشكيل ثروة لفظية قبل تعليم الكتابة.

٢.١.٣ مهارة التحدث:

تعد مهارة التحدث المهارة الثانية من المهارات اللغوية، وهي عملية مركبة ومعقدة، تؤثر فيها عوامل كثيرة، منها:

---

(١) انظر كامل الناقة، تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه منهاجها، دار الثقافة، القاهرة، مصر. (٢٠٠٠).

- الحالة النفسية للمتحدث.
- الموقف الاجتماعي أثناء علمية الإرسال.

كما أن التحدث هو العملية التي تترجم بها الصورة الذهنية التي تكونت في عقل المتعلم، نتيجة تفاعله مع الواقع التعليمي لتعلم اللغة العربية كلغة ثانية.

والواقع أن الخطوة الأولى لتعلم القراءة والكتابة للمتعلمين الناطقين بغير اللغة العربية تجرى بالتحدث. وللتحدث مهارات كثيرة منها:

- تحديد جوانب الموضوع الذي يطرحه المتحدث.
- القدرة على صياغة العبارة وعرض الفكرة.
- التمكن من مخاطبة المتعلمين داخل فضاء التعلم.
- القدرة على المشاركة في حوار تعليمي.
- المهارة في إبداء الملحوظات.

٣.١.٣ مهارة القراءة:

تعد مهارة القراءة عملية ذهنية تأملية التي تنمو كتنظيم مركب من أنماط ذات عمليات عقلية عليا. وهي نشاط يتضمن أنماط التفكير، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات... إلخ.

وينبغي أن تكون القراءة نشاطًا فكريًا يشتمل على تعرف الحرف والكلمات والنطق بها صحيحة، وفهم هذه الرموز وتحليلها، وإدراك ما تعبر عنه من أفكار، وتقدير أهمية هذه الأفكار، ومدى صدقها ومنطقيتها.

وتعد القراءة مجموعة من المهارات التي تستند إلى أساس كبير من المعرفة، وخاصة معرفة معاني الكلمات المقروءة، التي تعني أن يخزنها المتعلم في ذاكرته، وبدون ذلك، تصبح الكلمات لا معنى لها.

والواقع أن القراءة أصبحت عملية تحليلية بنائية تقوم على استيعاب المقروء، باستحضار المعنى، والاستنتاج، والتفكير الناقد، وتفسير المادة المقروءة وتقويمها.

٤.١.٣ مهارة الكتابة:

تعد مهارة الكتابة عملية فكرية لغوية إنتاجية أو إبداعية، تقوم على عنصري الفكر والصياغة اللغوية، كما أنها عملية مركبة ومعقدة. وتركز هذه المهارة على بناء وصياغة أفكار.

ولمهارة الكتابة مجموعة من الأغراض، وهي كالآتي:

- تكوين عادات التفكير الواضح المنظم.
- تنمية القدرة على التعبير.
- تنمية قوة الملحوظة والفهم.
- تنمية الذوق الأدبي.

٢,٣ عناصر الكفاية اللغوية:

١,٢,٣ الأصوات:

يتوفر الإنسان على جهاز النطق قادر على إنتاج أي صوت إنساني، مهما كان مخرجه أو صفته. فأي إنسان يتربى في أثناء طفولته في بيئة معينة سوف يتعلم لغتها، ولن يواجه مشكلات تذكر في نطق أصواتها، مهما بلغت من الصعوبة، سواء أكانت هذه اللغة أُمًّا أم كانت ثانية، بشرط أن يسمع اللغتين ويستخدمهما بشكل وظيفي في حياته اليومية الطبيعية في مرحلة الطفولة.

وبناء على ذلك، فمتعلم اللغة العربية الناطق بغيرها لا بد له من ضرورة التعرف على أصوات اللغة العربية ومميزاتها التي لم تعرفها اللغات الأخرى، كتوزيع الأصوات، لكون بعض الأصوات تتوزع مخارجها ما بين الشفتين من جهة إلى أقصى الحنك من جهة أخرى، بالإضافة إلى وجود الأصوات التي مخرجها الأنف. وهذا التنوع في المخارج، منح اللغة العربية كثرة الأصوات وتنوع مخارجها، وتعدد صفاتها، ومن ثم انفرادها بأصوات لا توجد في كثير من اللغات.

وتشمل هذه الأصوات على:

- مجموعة الأصوات الحلقية؛ وهي: الهمزة والهاء والعين والحاء والغين والخاء والقاف.
- مجموعة الأصوات المطبقة، وهي: الصاد والضاد والطاء والظاء... فمتعلم اللغة العربية الناطق بغيرها يجد صعوبة فيما يتعلق بهذه الأصوات، لكونها لا توجد في كثير من لغات العالم في صورة أصوات مستقلة، ذات رموز صوتية معينة، كما في اللغة العربية، وإن وجدت فلا ترد في جميع المواقع التوزيعية الموجودة في اللغة العربية[(١)].

ومن المقتضيات الإستراتيجية لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها لابد من توضيح الأصوات

(١) العصيلي عبدالعزيز بن إبراهيم، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، (١٤٢٢هـ)، ص.١٩٥.

الصامتة التي تتميز بها اللغة العربية، وتزداد هذه الصعوبة إذا كانت هذه الأصوات غير موجودة في اللغة الأم للمتعلم، أو تقع في اللغة العربية ضمن مواقع توزيعية لم يألفها المتعلم في لغته الأم.

أما الأصوات الصائتة فنوعان: الحركات القصيرة، وهي: الفتحة والضمة والكسرة، وهذه الأصوات صعبة في سياقاتها المكتوبة، لكونها لا تظهر في الكتابة العربية في معظم الكتابات المعاصرة.

- الحركات الطويلة وهي: الألف والواو والياء، وكذلك الشدة.

والواقع أن مسألة اكتساب هذه الكفاية اللغوية فيما يتعلق بعنصر الأصوات، لابد من التعرف عن هذه الخصائص المميزة للغة العربية، كالتعرف على مجموعة الأصوات المطبقة ومجموعة الأصوات الحلقية والأصوات الصامتة والصائتة.

٢.٢.٣ المفردات:

يعد تدريس المفردات أو المعجم من بين المداخل الأساسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لكون المفردات تشكل في مجملها معجما خاصا تنبني عليه باقي المهارات والتعلمات الأخرى. وهي التي تشكل اللبنة الأساسية لمتعلم اللغة الأجنبية، حيث تعد بمثابة الذخيرة اللغوية التي تمكنه من بناء الجمل والأساليب والتعابير.

غير أن تدريس المفردات، ينبغي أن يكون وفق معايير معينة، وذلك نحو:

- **اللغة وتداول الاستعمال:**

ينبغي توظيف المفردات الوظيفية في سياقات لغوية مستعملة حتى يعرف المتعلم متى يوظف هذه الكلمة أو تلك، وكيف يوظفها في سياقات لغوية واجتماعية سليمة بعيدة عن التعقيد في الأسلوب[(١)].

- **التراكم اللغوي:**

أن يعرف مدرس العربية كيف ينطلق من مفردات سابقة، ليبني معجمًا جديدًا عند متعلميه، ويسهل عليهم تذكر المفردات بربط سابقها بلاحقها[(٢)].

(١) محمد إسماعيلي علوي، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الرؤى والتجارب، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، (٢٠١٥)، ص ٧٠٤.

(٢) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ومن بين التقنيات الأساسية في تدريس المفردات، نجد ما يأتي:

- تقنية الربط بين المفردات.
- تقنية الحقل المعجمي.
- تقنية البطاقة المصغرة.
- تقنية البطاقة المقطعة.
- تقنية السياق اللغوي التركيبي.

تعد هذه التقنيات مسألة أساسية وضرورية لتعليم المفردات أو المعجم لمتعلم اللغة العربية الناطق بغيرها، أي أن تعلم المفردات هو السبيل الأنجح نحو اكتساب بعض من الكفاية اللغوية لإنتاج تعابير سياقية واصطلاحية، وإنماء الكفاية الاتصالية التي لها علاقة وثيقة بالكفاية اللغوية.

٣,٢,٣ التراكيب النحوية:

من بين التراكيب النحوية التي ينبغي تعليمها للناطقين بغير العربية، نجد بعض العناصر النحوية العامة، التي نقدمها في إطار صورة عامة، لكون تعلم العربية للناطقين بغيرها لا تقتصر على النحو، لكون تعلم اللغات، لا يقتصر على تلقين القواعد.

ومن بين العناصر التي ينبغي أن يتعلمها متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها ما يأتي:

- الاسم.
- أصناف الاسم: مفرد، مثنى، جمع.
- أسماء الإشارة.
- الأسماء الموصولة.
- الجملة الاسمية.
- الفعل.
- أزمنة الفعل: ماض، مضارع، الأمر.
- الفاعل.
- اسم الفاعل واسم المفعول.
- الجملة الفعلية.

- الضمائر.
- الضمائر المنفصلة.
- الضمائر المتصلة.
- حروف المعاني.

إن رصد هذه العناصر ذات الطبيعة النحوية مع قدر ملائم من قواعد الإملاء كفيل بتحقيق عملية التعلم لدى متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها.

٤. تشخيص ومعالجة مشكلات تعلم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها:

إن تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس بالأمر اليسير كما يعتقد بعض المهتمين، وإنما يكتنفه عدد كبير من الصعوبات والمشكلات اللغوية وغير اللغوية.

والواقع أن مشكلات تعلم اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها متداخلة، يصعب فصل بعضها عن بعضها الآخر، فكل مشكلة يمكن أن تصنف في أكثر من مجموعة واحدة من هذه المشكلات التي تعود إلى اللغة العربية، منها ما هو لغوي، كالمشكلات الصوتية والمشكلات الكتابية والمشكلات الصرفية والمشكلات النحوية والمشكلات الدلالية؛ ومنها ما هو غير لغوي، كالمشكلات الثقافية، والمشكلات التاريخية. وبالإضافة إلى ذلك، فهناك مشكلات نفسية ومعرفية ومشكلات لها صلة بالمناهج وطرق التدريس.

وسنقتصر في هذه الورقة البحثية على رصد المشكلات اللغوية أولا، ومحاولة علاجها ثانيا.

١،٤ تشخيص مشكلات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

١،١،٤ المشكلات الصوتية

يرى اللغويون التطبيقيون المؤيدون لنتائج التحليل التقابلي، أن وقوع المتعلم الأجنبي في الأخطاء يعود إلى اختلاف أنظمة لغته الأم عن أنظمة الهدف؛ إذ يميل إلى نقل Transfer أنظمة لغته الأم وتطبيقها على أنظمة اللغة الهدف[١]. ويرى هؤلاء- بناء على ذلك-، أن من يتعلم لغة أجنبية يواجه مشكلات صوتية، تعود لأسباب أهمها:

- اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات.

---

(١) العصيلي عبدالعزيز بن إبراهيم، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، (١٤٢٢هـ)، ص.١٩٥.

- اختلاف اللغتين في التجمعات الصوتية.
- اختلاف اللغتين في مواضع النبر والتنغيم والإيقاع.
- اختلاف اللغتين في العادات النطقية.

وبناء على هذه النظرة، فإن أخطاء متعلمي اللغة العربية في الأصوات تتفاوت تبعا للغاتهم الأصلية. فإذا كان الصوت العربي ما يماثله في لغة المتعلم الأم مخرجًا وصفًا وتوزيعًا، فلن يواجه مشكلة في نطقه.

فالناطقون بالإنجليزية- مثلا- يواجهون مشكلات في نطق أصوات عربية، إما لأنها تخرج من مخارج لا تستعمل في لغتهم الأم؛ كالأصوات الحلقية، أو لأنها تتميز بصفة وظيفية لا توجد في لغتهم، كالأصوات المطْبقة مثلا، نظرا لأن الإطباق صفة صوتية تتميز بها العربية، ولا توجد في الإنجليزية في صورة أصوات مستقلة ذات رموز صوتية معنية، كما هي في العربية.

ويواجهون مشكلات في نطق الحركات الطويلة أو حروف المد، التي هي: الألف والواو والياء، إذا ما وردت في كلمات مثل: مطار، عُومِل، بريد، ويجدون صعوبة في التفريق بينها وبين الحركات القصيرة، التي هي الفتحة والضمة والكسرة، فقد ينطقون كلمة مطار← مَطَر، وكلمة عُومِل← عُمِلَ، وكلمة بريد← بَرِد، لأن الفرق بين الحركات القصيرة والطويلة في اللغة الإنجليزية ليس فرقا وظيفيا، كما هو في اللغة العربية، وإنما تتحكم فيه مواقع النبر Stress ودرجاته.

هذه المشكلات الصوتية ليست مقتصرة على الناطقين بالإنجليزية، وإنما هي مشكلات يقع فيها الناطقون باللغات الأوربية بوجه عام، كالفرنسية والألمانية والإيطالية والإسبانية، كما يقع فيها الناطقون بلغات أخرى في آسيا وإفريقيا، كالصينية والفلبينية والفارسية والتركية والسواحلية.

والواقع أن الناطقين بالإنجليزية يبدلون: الضاد← دالاً، مثال: ضَرَبَ ← دَرَبَ. ويبدلها الناطقون بالفارسية والأردية والبنغالية والتركية زايا، كما في: رمضان التي تتحول إلى: رمزان. والطاء يبدلها الناطقون بالفارسية والأردية والبنغالية والسواحلية والإنجليزية تاء كما في[(1)]: طبيي، التي تتحول إلى تبيب، وقد تنطق دالا لدى الناطقين باللغة الصومالية، كما في: محيط التي تتحول

---

(١) المرجع نفسه، ص.١٧٦.

إلى: مجيد.

وهناك أخطاء صوتية لا تتعلق بنظام اللغة الأم للدارس؛ كالأخطاء الفردية، والأخطاء العارضة أو زلات اللسان، والأخطاء التي يكون سببها أسلوب المعلم أو طريقة التدريس أو بيئة التعلم، كنطق الضاد ظاء والثاء سينا والقاف غينا ونحو ذلك.

ويعود سبب هذه الأخطاء الصوتية إلى كون المتعلم قد تعوّد في أثناء الكلام بلغته الأم على أنماط معينة ومحددة من تحريك اللسان والشفتين وغيرها من أعضاء النطق، فإذا بدأ تعلم لغة جديدة تختلف أنظمتها الصوتية عن أنظمة لغته الأم، وجد صعوبة في التغيير من عاداته النطقية التي تربى عليها في لغته الأم.

٢,١,٤ المشكلات الكتابية:

ما معنى المشكلات الكتابية؟ وما معنى النظام الكتابي؟

إن المقصود بالمشكلات الكتابية هي المشكلات التعليمية الناتجة عن طبيعة النظام الكتابي للغة الهدف. أما النظام الكتابي فهو مجموعة من الرموز المرسومة الموضوعة لتمثيل الأفكار أو الكلام المسموع وفق طريقة متميزة، وأنه يشمل كل ما يتعلق بطريقة الكتابة، كالخط والإملاء والتهجية.

وتتميز اللغة العربية بنظام كتابي فريد، عرفت به ونسب إليها، فأطلق عليه مصطلحات منها: الخط العربي، والحرف العربي، والأبجدية العربية، ونظام الكتابة.

ومن بين المشكلات الكتابية، نجد ما يأتي:

- يشكل نظام الكتابة العربية الذي يبدأ من اليمين إلى الشمال، وهذا النظام غير مألوف لدى الكثير من المتعلمين، وخاصة الناطقين منهم بلغات تستعمل الحرف اللاتيني، وتكتب من الشمال إلى اليمين. كما تكمن الصعوبة في القراءة لدى المتعلمين من حيث:
  - السرعة.
  - الانتقال من سطر إلى أخر.
  - الانتقال من صفحة إلى أخرى مع القدرة على الفهم والاحتفاظ بالفكرة العامة للنص.
- تعدد صور الحرف الواحد، وتنوع أشكاله، حسب موقعه في الكلمة واتصاله ببعض حروف المد بعده أو قبله.

فالميم مثلا تظهر في أول الكلمة على شكل (مــ)، وفي وسطها على شكل (ــــــمــــــ)، وفي آخرها على شكل (ــــم) أو (م). هذا التعدد في صور الحروف قد يــؤدي إلى إربــاك المتعلم في القراءة والكتابة، لأن الكثير من متعلمي العربية، وبخاصة الناطقون منـــهم باللغــات الأوروبية وغيرها من اللغات التي تستخدم الحرف اللاتيني، اعتادوا في لغاتهم على نمطين فقط للحروف، هما: الحروف الكبيرة Capital Letters مثل: A B C D، والحروف الــصغيرة Small letters، مثل: a b c d إضافة إلى ذلك، فإن اللغة العربيـــة لا تــسمح بالكتابــة المقطعة[1].

- تقارب أشكال الحروف وتشابهها، حيث توجد مجموعات من الحروف التي تتشابه في شكلها العام، والتي لا يميز بعضها عن بعض إلا الإعجام، أو إهمال الإعجام، أو الفرق في عدد نقط أو في مواضعها. وذلك نحو:
  - ب، ي، ن، ت، ث.
  - ح، خ، ج.
  - د، ذ، ر، ز، ع، غ، ص، ض.

هذه الحروف المتشابهة تربك القارئ في أثناء عملية الكتابة.

عدم التطابق التام بين نطق بعض الكلمات العربية وكتابتها، فبعض الحروف تكتب ولا تنطق مثل: الألف بعد واو الجماعة في مثل: خرجوا، رجعوا، وهمزة الوصـــل في مثـــل: فاذهـــب واكتب واستقم، والواو في عمرو، وأل الشمسية في مثل: السيف، الزيت.

كما أن بعض الحروف تنطق ولا تكتب:

- الواو في داود.
- الألف في هذا وهذه... إلخ.

- مشكلات كتابة الهمزة:
- مواقع كتابة الهمزة:

ومما يزيد الأمر صعوبة اختلاف اللغويين العرب في القواعد الخاصة بكتابة الهمزة، وظهور هذا

(١) المرجع نفسه، ص.٢٠٦.

الاختلاف في طبعات الكتب والصحف والمجلات، فيلتبس الأمر، وتختل القواعد لدى القارئ الناطق بغير العربية، فضلا عن غيره.

- مشكلات التفريق بين الحروف الأصلية المختلفة على مستوى الرسم، وذلك نحو: التاء المفتوحة والتاء المربوطة، وكذلك هناك صعوبة فيما يتعلق بكتابة الألف المقصورة والياء كما في مثال: سلمى وقاضي. فهذه صعوبات تواجه الناطقين بلغات أخرى في تعلمهم للغة العربية.
- خلو الكتابة العربية المعاصرة من الشكل، أي من الحركات القصيرة، وهي: الفتحة والضمة والكسرة، وكذلك الشدة، فإن إهمال هذه الحركات قد يضع المتعلم في حيرة من أمره، ما لم يعرف المعنى المقصود من الكلمة قبل قراءتها، فكلمة (جلس) بلا حركات يمكن أن تقرأ: جَلَسَ أو جُلِسَ...، ما لم يفهم السياق.
- ارتباط الرسم الإملائي في كثير من قواعده بقواعد النحو والصرفّ، حيث بنيت غالبية قواعد الرسم الإملائي على أصول نحوية وصرفية مختلفة من حيث اطرادها وما فيها من استثناءات، كما في قواعد الهمزة، وقواعد الألف اللينة التي ترسم ياء فتلبس بالياء المتطرفة...إلخ.

٤- ١- ٣ المشكلات الصرفية:

من بين المشكلات الصرفية التي تعترض متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها ما يأتي:

- كثرة أبواب الصرف، وتعدد موضوعاته، وتشعب قضاياه ومسائله، فلكل باب صرفي مجموعة من القواعد، ولكل قاعدة تفريعات، ولكل تفريع عدد من الضوابط والأحكام. ومثال ذلك: الفعل الذي ينقسم إلى: مزيد ومجرد والمجرد إلى: صحيح ومعتل، والصحيح إما سالم أو مضاعف أو مهموز...إلخ.
- التداخل بين أبواب النحو والصرف، وهذا أمر طبيعي، نظرا للعلاقة التي تجمع بين العلمين.
- عدم الاطراد في بعض القضايا الصرفية، وهذا الأمر تعرفه جميع اللغات الطبيعية سواء اللغة الفرنسية أو الإسبانية أو الإنجليزية.
- الخلط بين السماع والقياس في بعض أبواب الصرف.
- تتوفر اللغة العربية على عدد من القضايا الصرفية الغائبة لدى متعلم اللغة العربية في لغته الأم،

وذلك مثل: الاشتقاق، الميزان الصرفي، الإفراد والتثنية والجمع.

والواقع أن الاشتقاق هو الذي أبرز مزايا اللغة العربية، باعتبارها من أصعب القضايا على الناطقين باللغات الهندية الأوروبية، إذ يؤدي – في كثير من الحالات– إلى صعوبات في صوغ المشتقات العربية، كاسم الفاعل واسم المفعول، والصفة المشبهة، وأفعال التفضيل...كما أن العلاقة بين المعنى والمبنى، فكثير من متكلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، يعتمدون على الشكل فيما يقدم لهم من مفاهيم صرفية، ويهملون جانب المعنى، الذي قد يكون أهم من الشكل. وتبدو هذه المشكلة في العديد من القضايا الصرفية، كالبناء للمجهول، والزمن والعدد والنوع. وإيجاد صعوبة في التفريق بين الحركات القصيرة والطويلة أثناء الحديث أو التعبير الشفهي، وذلك مثل: جَلَسَ وجَالَسَ.

إن معظم المواد أو الموضوعات الصرفية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لم يتم اختيارها وترتيبها وفقا لمعايير علمية ونفسية تربوية، مثل: شيوع الاستعمال، وسهولة المسألة أو صعوبتها، وأهميتها... إلخ.

يلحظ أن في مادة الصرف التي تقدم لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها، من خلال طرق تدريس تقليدية، نفسها المتبعة في تدريس العربية للناطقين بها، وذلك من خلال عرض النصوص المشتملة على الموضوعات الصرفية المراد تقديمها.

٤- ١- ٤ المشكلات النحوية:

- اختلاف بنية الجملة العربية عن بنية الجملة في كثير من متعلمي اللغة العربية. ومن مظاهر هذا الاختلاف خلو الجمل العربية من الأفعال المساعدة أو أفعال الكينونة Verb to be.
- ففي العربية يمكن القول مثلا: محمد طالب، البيت كبير...ومتعلمي العربية، وبخاصة الناطقون منهم باللغات الهندو أوربية، يجدون الأمر مختلفا جدًا، ففي الإنجليزية مثلا لابد من ربط طرفي الإسناد في الجملة بالفعل المساعد: (am,is,are) نحو: Mohamed is a student.
- حرية الرتبة لكثير من عناصر الجملة العربية، أي حرية التقديم والتأخير، حيث يجوز تقديم الخبر على المبتدأ، والمفعول به على الفاعل...إلخ.
- اختلاف الرتبة والمواقع في العربية عما في لغة المتعلم.
- الإعراب، أو العلامة الإعرابية؛ فالإعراب سمة من سمات اللغة العربية عكس اللغات الأخرى.

- نظام العدد في اللغة العربية من أكثر الأنظمة تشبعا.
- مشكل التعريف والتنكير.
- بعض الجمل العربية تكتب بطريقة لم يعهدها كثير من المتعلمين في لغاتهم الأم؛ حيث تكتب في شكل كلمة واحدة، رغم كونها جملة تامة، مكونة من فعل وفاعل ومفعول؛ نحو: أطعمني، وضربه، وسألتمونيها...إلخ.

٤,١,٤ المشكلات المعجمية والدلالية:

- كثرة كلمات اللغة العربية، التي تعد من ميزاتها، تجعل من العسير على متعلميها من الناطقين بغيرها، السيطرة على كلماتها.
- تعدد معاني الكلمات العربية وتنوع دلالاتها، وانتقال الكلمة من المعنى الحقيقي إلى معنى أو معانٍ مجازية.
- يغفل كثير من المتعلمين الجوانب الثقافية، والمعاني التخصصية والدلالات الثانوية لبعض الكلمات، ولا يدرك الكثير منهم أن المعنى المعجمي وحده لا يكفي لبيان معنى الكلمة، ما لم تشرح في السياق الذي وردت فيه.
- صعوبة البحث في المعاجم العربية عن معنى الكلمة التي يصعب على المتعلم فهمها.
- تميز اللغة العربية بكثرة الظواهر الدلالية مثل: التضاد، المشترك اللفظي...إلخ. مما يعسر الأمر على متعلمي العربية الناطقين بغيرها.

٢,٤ علاج مشكلات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

١,٢,٤ علاج المشكلات الصوتية:

نتتبع مجموعة من الأساليب من أجل معالجة هذه المشكلات الصوتية لدى متعلمي العربية الناطق بغيرها. ومن بين هذه الأساليب، نجد ما يأتي:

- الأخذ بمبدإ التدرج في تقديم الأصوات العربية، من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب. وتطبيقا لهذا المبدأ، ينبغي تقديم الأصوات المشتركة بين معظم اللغات، والتي تكون عادة معروفة وسهلة النطق لدى معظم المتعلمين، كالياء والتاء والجيم والدال والراء والزاي والسين والشين والفاء والكاف واللام والميم والنون، ووضعها في كلمات سهلة النطق وذات معان محسوسة معروفة، مثل: كتب وجلس وشرب... ثم المرور

إلى الأصوات التي تليها في السهولة لوجودها في عدد كبير من لغات المتعلمين وهي الأصوات المطبقة، التي هي الصاد والضاد والطاء والظاء، ثم الانتقال إلى الأصوات التي تنفرد بها اللغة العربية، وهي الأصوات الحلقية ووضعها في كلمات سهلة ومعروفة.

- الأصوات المشتركة بين اللغات.
- الأصوات المتداولة في اللغة الأم.
- الأصوات غير الموجودة في اللغة الأم.

وبالإضافة إلى مبدأ التدرج في تقديم الأصوات العربية، ينبغي أن تكون الكلمات التي تقدم فيها هذه الأصوات شائعة المعنى والاستخدام، بحيث لا يجتمع في الكلمة صعوبة النطق، وغموض المعنى، وندرة الاستعمال.

ومن هذه الأساليب أيضًا الاهتمام بالفروق الوظيفية الفونيمية Phonemic Differences التي يؤدي الخطأ فيها إلى تغيير معنى الكلمة، وعدم التركيز كثيرا على الفروق الصوتية الألفونية Allophonic Differences. فإذا أبدل المتعلم صوت الصاد سينا فقال: سار، بدلا من: صار أو ضاد دالا فقال: درب، بدلا من: ضرب...إلخ. فإن ذلك خطأ فونيمي لا يجب التسامح فيه، بل يحتاج إلى المزيد من العناية والاهتمام حتى يستطيع المتعلم أن ينطق الكلمة نطقا صحيحًا وسليمًا بعيدًا عن اللبس والإبهام.

ومن الأساليب المفيدة أيضًا في علاج الأصوات التي يؤدي الخطأ فيها إلى تغيير المعنى، استخدام تدريبات الثنائيات الصغرى Minimal Pairs، مثل:

- سار وصار.
- صيف وسيف.
- سريعة وشريعة.

مع بيان معنى كل كلمة حتى يدرك المتعلم أهمية النطق السليم في تغيير المعنى في مثل هذه الحالات. ومن الأفضل كذلك الإتيان بأمثلة من اللغة الأم للدارس، كإيراد كلمتي Sin وSon في اللغة الإنجليزية مثالا للفرق بين الإطباق والترقيق.

- ومن الأساليب أيضًا المفيدة، نجد: الشرح المباشر لكيفية النطق وصفته، مع الاستعانة بالحركات والإشارات وحركات الوجه واليدين، كأن يرشد المعلم طلابه إلى وضع أيديهم

على حناجرهم للتفريق بين الأصوات المجهورة والأصوات المهموسة، أو يرشدهم إلى ملاحظة الهواء الخارج من الفم للتفريق بين الأصوات الانفجارية والاحتكاكية.

- لا بد أن يتذكر المعلم، وهو يقوم بكل ذلك، أن إتقان الأصوات ونطقها كما ينطقها أبناء اللغة ليس مطلبا سهلا، بل غير ممكن في الغالب، وأن ثمة جوانب أخرى من اللغة لا تقل أهمية عن الأصوات، ينبغي أن تأخذ مكانها من المنهج، وهي الصرف والنحو والمفردات والدلالة والمفاهيم الثقافية.

٢.٢.٤ علاج المشكلات الكتابية:

- ينبغي ضبط جميع الكلمات والجمل المكتوبة بالشكل التام داخل الكلمات وأواخرها. وينبغي أن يلتزم مؤلف كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها بتشكيل الكلمات حتى يتعود المتعلم على النطق السليم، والإملاء الصحيح، وألا يقتصر التشكيل على المراحل الأولى، بل يمتد إلى المراحل المتقدمة.
- الأخذ بمبدإ التدرج في كتابة الكلمات العربية بدءا من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، ولا بد من التوفيق بين التدرج والشيوع والأهمية في تقديم الكلمات.
- ومن الأساليب المفيدة الحرص على ربط الكلمة المكتوبة بالنطق السليم، ليتذكر المتعلم رموز الكلمة عندما يسمعها، ليعرفها عندما يراها مكتوبة أمامه من خلال رؤيته للترتيب الذي وردت به.
- التدرب على الكتابة السليمة بواسطة أجهزة الحاسوب المزود ببرامج التعليم المبرمج، وما يلزم لهذه البرامج من أجهزة سمعية ونطقية، حيث يقوم المتعلم بكتابة الكلمة التي يسمعها من الجهاز، أو ينطق الكلمة التي يراها أمامه على الشاشة، ويتم الرد بالقبول أو الرفض مباشرة أو في نهاية التمرين.
- يتم اللجوء إلى الكتابة الصوتية في بعض الحالات.
- ينبغي الإكثار من القراءة والكتابة بشكل مستمر؛ لأن هذا مما يساعد المتعلم على إتقان الكتابة العربية السليمة خطًا وإملاء وأسلوبا، كما يساعد في التوصل إلى القواعد الصحيحة بنفسه، وحفظ ما شذ عنها، حتى تصبح الكتابة السليمة مهارة وفطرة.

٣.٢.٤ علاج المشكلات الصرفية والنحوية:

- أن ينطلق المنهج والمعلم في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من المبدإ التكاملي، الذي يرى أن اللغة مجموعة من المهارات التي تمثل في مجموعها الكفاية اللغوية، وأن تعلمهـا يعـني إتقان هذه المهارات، وبناء الكفاية اللغوية السليمة، بأي وسيلة من الوسائل التي تحقق هـذه الغاية، وأن القواعد ماهي إلا وسيلة من هذه الوسائل.
- أن ينطلق المنهج والمعلم من فكرة أن الأصوات والصرف والنحو وبعض الأساليب البلاغية والأساسية مقرر واحد، هو قواعد اللغة، لكون قواعد اللغة هي القوانين التي يتركب الكلام بموجبها من أجزاء، وهذه الأجزاء هي: الأصوات والكلمات والتراكيب، التي يصعب فصل بعضها عن البعض الآخر. فنطق الكلمة يعتمد على معرفة القوانين الصوتية التي تحكمها؛ كنطق الصوامت والصوائت، والتنوين، واللام الشمسية واللام القمرية...إلخ.
- أن تقدم الموضوعات الصرفية والنحوية وظيفيا. وفقا للأساليب التربوية السليمة، كالأخذ بمبدإ التدرج ومراعاة الشيوع ونحو ذلك. وهذا يستلزم تحديد الموضوعات الصرفية والنحوية الضرورية للاستيعاب (فهم المسموع والمقروء) أولا، ثم للإنتاج (الكلام والكتابة) ثانيا، في كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة. ويتم بعد ذلك اختيار المفردات والمواد اللغوية التي تقدم فيها هذه الموضوعات، وتقديمها تدريجيا من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المعقد، ومن الصعب إلى السهل.
- أن تقدم المعلومات النحوية والصرفية من خلال نصوص سهلة مفهومة غير معقدة.
- الإكثار من التدريبات الاتصالية، والابتعاد قدر الإمكان عن التدريبات الآلية التي لا معنى لها.
- ترغيب الطلاب في القراءة الحرة، وتوجيههم إلى اختيار نصوص قرائية سهلة، تناسب مستوياتهم اللغوية، بحيث لا يواجه القارئ فيها صعوبات أو كلمات غريبة؛ لأن قراءة هذه النصوص تبني الكفاية اللغوية لدى المتعلم بطريقة غير مباشرة، وقد تغنيه عن كثير من دروس الصرف والنحو.
- ينبغي أن يعتمد تقويم الطالب على كفايته في اللغة العربية، التي ينبغي أن تنعكس على أدائه في المهارات الأربع: فهم المسموع، والكلام، والكتابة، والقراءة، وألا يعتمد على حفظه لقواعد اللغة نظريا.

٤.٢.٤ علاج المشكلات المعجمية:

- ينبغي اختيار الكلمات اختيارا علميا دقيقا، وتقديمها للمتعلمين تقديما جيدًا؛ تراعي فيها الأساليب العلمية التربوية في اختيار المواد وترتيبها وتقديمها.
- تقديم الكلمات الجديدة ذات المعاني المتعددة، أو غير المألوفة لدى المتعلمين، من خلال أنماط مألوفة، وتراكيب قصيرة، وأساليب سهلة، ليتمكن الطالب من معرفة الكلمة الجديدة، من غير حاجة إلى البحث عنها في المعجم.
- يكون محتوى النصوص معروفا ومفهوما لدى المتعلمين، وبخاصة عندما تكون كلماته جديدة عليهم، بحيث لا يجمع النص بين صعوبة الكلمات وغرابة المعنى.
- ينبغي أن تصاحب المواد اللغوية والمقررات بعض المواد القرائية.
- ينبغي تزويد الكتاب بالصور التوضيحية اللازمة، بشرط أن تكون واضحة وضرورية، وأن توضع في مكانها المناسب.
- تشجيع الطلاب على فهم الكلمة في سياقها الذي وردت فيه، وعدم حفظ الكلمات ومعانيها في قوائم معزولة عن سياقاتها، والتأكيد على أن الكلمة لا معنى لها خارج السياقات.

خاتمة:

نخلص في هذه الدراسة إلى كون تعلم اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها يحتاج إلى بناء الكفاية اللغوية على أسس إبستيمولوجية متينة، وعلى مقاربات معرفية ذات طبيعة تعليمية تجعل متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها في قلب العملية التعليمية التعلمية، أي جعل المتعلم مركز اهتمام العملية التعليمية التعلمية. كما أن الكفاية اللغوية تعد أساس تعلم اللغة واكتسابها، لكونها تشكل أساس الكفاية التواصلية والكفاية الثقافية.

وبينا مهارات الكفاية اللغوية وعناصرها الأساس التي بواسطتها نستطيع تأسيس ما يسمى بالكفاية اللغوية، كما شخصنا مشاكل متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها في المستويات اللغوية الأساس مع إعطاء حلولا ناجعة لمعالجتها.

الهوامـــش

- عبداللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مطبعة النجاح الجديـــدة، (٢٠٠١م)، ص ٤٤.
- المرجع نفسه، ص ١٠٣.
- عمر أوكان، اللسانيات وتعليم اللغات، سلسلة الندوات، مكناس، المغرب، (٢٠٠٥م)، ص ٢٣.
- انظر نعوم شومسكي (١٩٧٩، ١٩٨٠م).
- عبدالقادر الفاسي الفهري، المعجم العربي: نماذج وتحاليل جديدة، (١٩٨٦م)، ص ص ٢٠-٢١.
- المرجع نفسه، الصفحتان نفسهما.
- دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة العربية وتعلمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، (١٩٩٤م)، ص.٦١.
- المرجع نفسه، ص.٦٢.
- انظر كامل الناقة، تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه منهاجها، دار الثقافـــة، القاهرة، مصر. (٢٠٠٠).
- العصيلي عبدالعزيز بن إبراهيم، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخـــرى، مكـــة المكرمة، المملكة العربية السعودية، (١٤٢٢هـــ)، ص.١٩٥.
- محمد إسماعيلي علوي، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الـــرؤى والتجـــارب، دار كنـــوز المعرفة، عمان، الأردن، (٢٠١٥)، ص.٧٠٤.
- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- العصيلي عبدالعزيز بن إبراهيم، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكـــة المكرمة، المملكة العربية السعودية، (١٤٢٢هـــ)، ص.١٩٥.
- المرجع نفسه، ص.١٧٦.
- المرجع نفسه، ص.٢٠٦.

المراجـــــع

أ- باللغة العربية:

- أوكان، عمر، اللسانيات وتعليم اللغات، سلسلة الندوات، مكناس، المغرب، (٢٠٠٥).
- إسماعيلي علوي، محمد، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الرؤى والتجارب، دار كنـــوز المعرفـــة، عمان، الأردن، (٢٠١٥).
- دوغلاس، براون، أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها، ترجمة الراجحي، عبدو وشعبان، علي أحمد، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، (٢٠١٥).
- العصيلي، عبد العزيز بن ابراهيم، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، (٢٠١٥).
- الفارابي، عبد اللطيف، معجم علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، المغرب، (٢٠٠١).
- الفاسي الفهري، عبد القادر، المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، (١٩٨٦).
- كامل الناقة، محمود، تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا، دار الثقافة، القاهرة، مصر، (١٩٨٦).

ب- باللغة الأجنبية:

- Chomsky.N. A- propos des structures cognitives et de leur développement: une réponse à Piaget: P. Palmarini , (1979).
- Chomsky.N. Rules and representetions, Oxford Basil Blakwell, (1980b).

أسئلة تعليم قواعد العربية للكبار غير الناطقين بها من خلال درس نموذجي

د. جمال بلعربي
مركز البحث العلمي والتقني
لتطوير اللغة العربية – الجزائر

الملخــص:

نحاول في هذه الورقة أن نطرح ونناقش بعض جوانب إشكالية تعليم قواعد العربية للكبار غير الناطقين بها، وذلك من خلال تصور مخطط عام لدرس نموذجي.

تتخذ الإشكالية الصيغة التالية: تتميز قواعد العربية بصياغة قديمة وغير معالجة بواسطة المفاهيم والأدوات اللسانية المستعملة حاليا من طرف اللسانيين والمختصين في تعليمية اللغات. أما في واقع الممارسة فإننا نلاحظ أن القواعد المستعملة من طرف المتكلمين بالعربية حاليا تختلف عن تلك الموجودة في كتب النحو العربي، مما يجعل مهمة المختص في تعليمية العربية ذات تعقيد خاص. ولذلك يقوم المعلم في مثل هذه الحالات باقتراح صياغة جديدة للقواعد التي يرى من الضروري تعليمها، وفي الوقت نفسه يبتكر طريقة خاصة لتعليمها، دون أن يستند إلى أي تأطير نظري أو توجيه منهجي.

تسعى مساهمتنا هذه إلى تذليل هذه الصعوبة ومناقشة المنطلقات الأساسية لتعليمية قواعد العربية الخاصة بالمتعلمين من غير الناطقين بها، تمكنهم من استيعاب القواعد التي يستعملونها بالفعل عند إنتاجهم للكلام وفق ما تحتاجه وضعيات التواصل التي نتصور أنهم سيجدون أنفسهم فيها في الواقع العملي.

تتمحور الورقة حول صياغة تطبيقية لنموذج تعليمي لقواعد اللغة العربية المعاصرة؛ فكيف يمكن تحقيق ذلك على المستوى التطبيقي؟ خاصة عندما يكون المستهدف من العملية التعليمية فئة محددة من المتعلمين، تتمثل في فئة الكبار غير الناطقين بالعربية الذين يتعلمونها لأغراض مهنية وعلمية.

من الناحية المنهجية سوف نحاول أن نستفيد من التجارب الجديدة والمعاصرة في تعليمية اللغات الحية ونستثمرها في معالجة قواعد العربية.

الكلمات الافتتاحية: تعليم العربية – تعليمية القواعد – العربية المعاصرة – اللسانيات التطبيقية – الناطقون بغير العربية.

مقدمـة:

تطرح تعليمية اللغة العربية بصفة عامة عددًا من المشكلات التي ترجع إلى الاختلاف العملي بين اللغة التي يتم تدريسها واللغة التي يتم استعمالها على أنها اللغة العربية المعيارية، وهو اختلاف يمس جميع الجوانب اللسانية. وإضافة إلى ذلك تطرح مشكلات خاصة بتعليمها لغير الناطقين بها، وأغلبها يعود إلى أنها لم يتم إعدادها بصورة تجعلها قابلة للتشكل في طبعة مختزلة ومبسطة، موجهة لهذه الفئة من المتعلمين. خاصة وأن قواعد النحو مكون أساس للنسق اللغوي، ولذلك فإن تعليميتها تستحق اهتمامًا خاصًّا؛ أما بالنسبة للغة العربية فإن المشكلة الأكثر إحراجًا تتمثل في كون تلك القواعد، حتى في صيغتها المعصرنة، تعتمد على تصورات ومفاهيم ترجع إلى القرن الثاني الهجري؛ وهذا في حد ذاته يولد عائقًا أمام تعليمها لفئة من المتعلمين من غير الناطقين بها، يفترض أنهم يملكون تصورات ومفاهيم نحوية تشكلت لديهم من تعلمهم للغاتهم الأولى، أو اللغات الأجنبية العالمية الأخرى مثل الإنجليزية والفرنسية والألمانية، وهي لغات تملك قدرًا مشتركًا من المفاهيم المتشابهة، والقائمة على التراث النحوي الأوروبي ذي الأصل اللاتيني الإغريقي.

في هذه الورقة، سوف نتناول موضوع تعليمية قواعد النحو العربي لغير الناطقين بالعربية، من خلال درس نموذجي يساعدنا على تبين المشكلات التي تواجه هذه التعليمية ونحاول أن نقدم بعض الاقتراحات من أجل تذليل الصعوبات التي تطرحها مثل هذه المهمة. فمن خلال الممارسة التطبيقية تتضح العقبات التعليمية التي تسببها اللغة في حد ذاتها قبل أن تخضع مادتها للتهيئة التعليمية. وبالتالي تضيق من مجال الاجتهاد المنهجي، وتفرض على المشتغل بتعليم العربية أن يغامر بصورة ظرفية لحل المشكلات الطارئة بدلا من أن يشتغل المختصون في إعداد التعليميات على إعداد الوسائل التعليمية المناسبة والموجهة لمختلف فئات المتعلمين والتي تأخذ بعين الاعتبار ما يوجد من فروق بين القواعد المكتوبة والقواعد المستعملة.

سوف نوزع نقاشنا في هذه الورقة على الفقرات الآتية:

١- تعليمية اللغة العربية ومشكلات التعاقبية.

٢- صعوبات تعليم العربية لغير الناطقين بها.

٣- تعليم قواعد النحو العربي من خلال درس نموذجي.

٤- مشروع اللسانيات العربية وتعليمية قواعد النحو.

٥- من أجل إعداد العربية المعيارية المعاصرة للمهام التعليمية.

نبدأ بتناول اللغة العربية وقواعدها من منظور اللسانيات التعاقبية، لنتبين إلى أي درجة يصل الاختلاف بين الاستعمال الذي كان موجودًا في أثناء وضع النحو العربي وبين الاستعمال الحالي، ثم نتطرق لأهم الصعوبات التي يواجهها متعلمو العربية من غير الناطقين بها، ولعل هذا ما يمهد لنا لنعرض تصورًا لدرس نموذجي لتعليم قواعد النحو العربي نتلمس من خلاله تلك الصعوبات. ثم نحاول تشخيص واقع التعليمية العربية في إطار التأسيس المتردد للسانيات العربية، لنصل في الأخير إلى عرض تصورنا حول إعداد اللغة العربية لتصبح قادرة على الاستفادة من المفاهيم التعليمية المعاصرة من أجل إعداد مناهج تعليمية متطورة وحديثة.

١- تعليمية اللغة العربية ومشكلات التعاقبية:

تعلمنا من الدرس اللساني المعاصر، وخاصة من مدارسه البنيوية منذ بداية القرن الماضي، أن اللغة تخضع للمقاربة من جهتين، التزامنية والتعاقبية؛ واخترنا في هذه الفقرة أن نقترب من اللغة العربية من منظور تعاقبي. وهنا نجد أن تعليمية اللغة العربية المعاصرة إلى غاية عهد قريب جدًّا، لم تكن تأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الموجودة بين الأداء اللغوي القديم الذي نجده في كتب التراث والمتون المقدسة، وعلى وجه الخصوص كتب اللغة من معاجم وسير ومصنفات نحوية وغيرها، وبين الأداء اللغوي المعاصر(١) الذي نجده في الكتب العلمية والكتب التعليمية الحديثة، وعبر وسائل الإعلام والنصوص القانونية والمراسلات الإدارية، وغيرها من الملفوظات الوظيفية في جوانب عديدة من حياتنا اليومية(٢).

لقد تغيرت اللغة العربية عما كانت عليه قبل قرون، وهي تتغير الآن وستواصل تغيرها في جانبها الاستعمالي عبر الزمان والمكان، ونحن لا نعترف بذلك. ربما لأننا نستعمل هذه اللغة في حياتنا اليومية بعدة سجلات في الوقت الواحد(٣). فنحن في الوقت نفسه نستعمل العامية العربية في

(١) الحلي، أحمد حقي. اللغة العربية وطرائق تدريسها. ضمن «اللغة العربية والوعي القومي» مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ١٩٨٤م، ص. ٣٦٨.

(٢) علينا هنا أن نفرق بين قواعد النحو العربي الموجودة في الكتب التعليمية المعاصرة والقواعد المستعملة في النصوص المعاصرة، فتلك الموجودة في النصوص تختلف عن القواعد الموجودة في الكتب التعليمية.

(٣) النصراوي، الحبيب. العربية الحديثة في تونس. مركز النشر الجامعي، تونس ٢٠١٤م، ص. ١٨١.

الأسواق، ونستعمل العربية المعيارية في المدرسة والإعلام، ونستعمل العربية القديمة في المسجد، ونستعمل في بعض الأرياف، وأحيانًا المدن أيضًا، من المنطقة العربية، عاميات عربية متداخلة مع لهجات أخرى تتعايش معها في المناطق الجغرافية نفسها. فعندما نجمع هذه الأداءات في تزامنية واحدة ربما يتولد لدينا شعور بتلاشي الحدود الفاصلة بين مراحل التغير اللغوي المتعاقبة التي شهدتها العربية منذ عصر التدوين إلى الآن.

اتضحت الرؤية الآن و لم تعد المناهج المعدة لتعليم العربية تغفل مثل ذلك الإحراج، غير أن الأدوات التعليمية المكملة للمناهج والمغذية لها، والتي تمثل معينها الأساس، مثل المعاجم وكتب النحو والصرف وكتب البلاغة، لم تستطع بعد التحرر من النمطية التقليدية. وبذلك فهي لا تخدم المناهج العصرية، ولا توفر لها المادة التي تحتاجها، بما فيها المادة التي يحتاجها المعلم من أجل إثراء نشاطه التعليمي والمادة التي يحتاجها المتعلم من أجل تحسين مستواه والتسريع من عملية التعلم وتمتينها.

عندما يتعلق الأمر بمتعلمي العربية من غير الناطقين بها تصبح المفارقة أكثر إحراجًا وخاصة بالنسبة للذين يتعلمونها لأغراض مهنية (اقتصادية، وثقافية، وسياحية.. إلخ)، أو علمية (المداخلات العلمية، المشاركة في البحث العلمي أو التعليم.. إلخ). فهؤلاء المتعلمون لا يحتاجون من العربية إلا ما يخدمهم في نشاطات معينة، وبذلك لا يمكن أن يخدمهم اكتساب العربية خارج تلك الاحتياجات. بل على العكس من ذلك، إن إغفال الاختلافات التعاقبية في وضع الكتب التعليمية يولد لديهم إحساسا بالخيبة، بعد تعلمهم العربية الفصحى، وبلوغهم المستوى المتوسط مثلا، لأنها لا تنفعهم في التواصل مع المحيط ويتأسفون لأنهم لم يتعلموا العامية بدلا من الفصحى. فهم يعتقدون ألا أحد في البلاد العربية يستعمل العربية "الفصحى. إنهم لا يعلمون أن تلك الفصحى تُستعمل للتواصل، ليس فقط بين سكان الأقطار العربية، بل حتى بين سكان القطر الواحد، ولا يجد مستعملوها صعوبات حقيقية في التبليغ ولا في التواصل. خاصة وأن العاميات لا تستطيع أن تعوض العربية المعيارية في المجالات التي تختص بها، مثل تأليف الكتب وإنتاج الخطابات العلمية والقانونية.. إلخ. تمامًا مثلما لا تستطيع العربية المعيارية أن تعوض العامية في بعض المواقف، مثل التسوق والتواصل العائلي.. إلخ. وهو ما يعني أن الذين يتعلمون إحدى العاميات العربية سيكتشفون أنهم غير قادرين على التواصل بها خارج حدود منطقتها الجغرافية الضيقة[1].

(١) لعل هذا مما يعبر عن العلاقة العميقة بين العربية المعيارية والعاميات، وقد يثبت البحث العلمي يومًا هذه العلاقة ويصفها لنا بأدوات علمية.

لذلك يحسن بنا عند تصميم مناهج تعليم العربية أن نحدد منذ البداية الأغراض التعليمية، إلى جانب تحديد الفئات المستهدفة، وبقية المواصفات الخاصة بالمتعلمين والإطار التعليمي. فبالنسبة للغة العربية، على خلاف اللغات الحية الأخرى، يساعدنا تحديد الغرض التعليمي على تحديد السجل اللغوي، وكذلك تحديد المرحلة التزامنية للغة التي تخدم ذلك الغرض. فعندما يكون تعليم اللغة العربية لغرض الخدمة الدينية، مثلما هو الحال بالنسبة للطلبة الأفارقة الذين يقصدون المدارس القرآنية الجزائرية، يكون التركيز على اللغة العربية القديمة عاملاً مساعدًا، وكذلك عند تعليم الباحثين المتخصصين في دراسة الثقافة العربية وكتب التراث؛ غير أن هذا العنصر نفسه يصبح عنصرًا مشوشًا على العملية التعليمية ومعطلاً لها عندما يكون الغرض من تعلم اللغة اقتصاديًّا على سبيل المثال. وفي هذا السياق يمكن تقبل تعليم عامية معينة عندما يكون الغرض من ذلك تسهيل مزاولة نشاط تجاري وحرفي يمارسه مهاجرون صينيون مثلا ذوو رساميل محدودة، ينشطون في بعض المدن العربية.

لقد شاع أن أول ما بدأ الاهتمام باللهجات العربية يثير الباحثين في أوروبا وأمريكا كان عند احتلال العراق، حيث وجد العساكر الأمريكيون صعوبة في متابعة التواصل الهاتفي أو الرقمي للمواطنين وأفراد الجيش العراقي، واكتشفوا أن العربية المعيارية التي تعلموها خلال استعدادهم لتلك العملية لا تنفعهم في واقع الأمر في شيء سوى الاطلاع على الوثائق المكتوبة. ويوجد الآن اهتمام مكثف بدراسة العاميات العربية وحوسبتها، يعززه واقع تواصل المواطنين في الأقطار العربية عبر مواقع التواصل الاجتماعي على الشبكة، والذي يجري في الغالب بنوع جديد من العاميات، لعله يختلف كثيرًا عن العاميات المستعملة في الحياة اليومية[(١)]. وهو ما لم ينتبه إليه بعد من يشككون

(١) نعتقد أن الوصف اللساني للغات التواصل عبر مواقع التواصل الاجتماعي عبر الشبكة لدى المواطنين العرب يحتاج إلى دراسة علمية خاصة، فهوتواصل شديد التنوع، ويحتوي على الأداءات الفردية والأسرية التي تمزج بين العامية المحلية ونوع من الشفرات الأسرية أو المستعملة بين الأصدقاء، وبين العامية المستعملة عبر نطاق جغرافي واسع قد يشمل جهات بكاملها من بعض الأقطار العربية، بل عدة أقطار أحيانًا، كما نجد فيها استسهالا لاستعمال الكلمات والعبارات الأجنبية من الإنجليزية والفرنسية أحيانًا بصيغها الأصلية وأحيانًا بصيغ خاصة. ولعله من المفيد أن تجرى دراسات وافية حول هذه الظاهرة. لكن ما يمكن أن نقترحه الآن على سبيل الفرضية، هوأن من يعرف اللهجات العربية بشكل واسع يمكنه متابعة مثل ذلك التواصل عبر الشبكة بسهولة أكثر. وهوما لا يستطيعه من يعرف العربية المعيارية من غير الناطقين بها.

في جدوى تعلم العربية المعيارية ويحبذون تعلم العامية.

٢ـ صعوبات تعليم العربية لغير الناطقين بها:

هناك مجموعة من الصعوبات تميز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كما تبين من الفقرة السابقة، وهي تختلف عن الصعوبات التي تواجه المتعلمين من الناطقين. يرجع بعضها إلى خصوصيات اللغات واختلافها بصفة عامة، ويرجع بعضها الآخر إلى خصوصيات اللغة العربية ووضعها الراهن. ويمكن ترتيب أهمها في النقاط الآتية:

اتجاه الكتابة: إن أغلب متعلمي العربية من غير الناطقين بها من الأوروبيين والأمريكيين وأغلب الآسيويين يجدون صعوبة في الانتقال من ترتيب الكتابة من اليسار إلى اليمين، إلى ترتيبها من اليمين إلى اليسار. ونعتقد أن هذا التحول يشكل عقبة حقيقية أمام العادات الذهنية للمتعلم، يمكن للبحث العلمي التطبيقي أن يدرسها بالأدوات العصبية والإدراكية، ويقدم لنا وصفًا بالأرقام حول العقبات الإدراكية التي يواجهها المتعلمون، وفي انتظار ذلك يمكن للتجارب الشخصية للمتعلمين أن تكون دليلا على أهمية هذه الصعوبة.

التشكيل وحركات الإعراب كما هو معروف تطرح صعوبات خاصة لا نجدها في اللغات الأخرى، وخاصة منها اللغات الحية واسعة الانتشار عبر العالم. فقارئ الكتابة العربية يحتاج إلى أن يفهم الجملة لكي يقرأها بشكل صحيح، وهنا لا يبقى للعملية التعليمية أي معنى، وهي عادة قرائية لم تعد تزعج الناطقين بالعربية، لكنها تشكل عقبة حقيقية أمام غير الناطقين المتعودين على قراءة النصوص قراءة صحيحة حتى بدون فهمها. إن القراءة الصحيحة للجملة العربية تتم بتدرج تصحيحي يعتمد على مهارات القارئ وخبرته وثقافته، ومعرفته الجيدة باللغة، كما لو كان بصدد كتابة ما يقرأ، كما في المثال الآتي:

- يستقبل (يمكن أن تكون مفتوحة الياء أو مضمومة).
- يستقبل الأب (يمكن أن تكون «الأب» مفتوحة الباء أو مضمومة، حسب إعراب «يستقبل»، ولكن حسب إعراب «العم» أيضًا الذي يمكن أن يكون مضموم الميم أو مفتوحها).
- يستقبل الأب العم (يمكن أن تكون «العم» مفتوحة الميم أو مضمومتها).
- يستقبل الأب العم المهاجر (تتبع «المهاجر» في حركتها الإعرابية حركة موصوفها، فقد تكون مفتوحة الراء أو مضمومتها).

كما أن تسكين السين والقاف وفتح التاء في «يستقبل» وضم الميم وفتح الهاء في «المهـاجر» وفتح العين في «العم» عبارة عن عادات قرائية لا يمكن لغير الناطق بالعربية أن يتوصل إليهـا دون تشكيل، ودون بلوغ مستوى متقدم من تعلم اللغة.

إن قارئ الجملة العربية يقرأ بالمحاولة، حسب نسبة الاحتمال المخزنة في معجمـه الـذهني، ويصحح قراءته أو يؤكدها كلما استمر في القراءة. فحركات الفعل كما رأينا في المثال الـسابق، وليس فقط الحركات الإعرابية، تتوقف على ما يأتي بعدها في الجملة، ولـذلك يجـب أن نقـرأ الكلمات الموالية قبل أن نحدد حركات أية كلمة، سـابقة، أي معناهـا ووظيفتـها النحويـة في الجملة[1]. لذلك عندما نكتب الكلمة العربية مجردة من التشكيل ومن الحركات الإعرابية فكأنما نكتب بعضًا من تلك الكلمة فقط، بل إننا نكتب جذر الكلمة مجردًا، ونعول على ما يقدمه السياق من مساعدات توضيحية؛ لأن الجزء الآخر لا يظهر إلا من خلال الحركات على الرغم من وظيفيته في الجملة وفي الملفوظ. ونعتقد أن طرح سؤال تشكيل الكلمات العربية يحتاج إلى أن ينتقـل مـن ثنائية الاستعمال/الاستغناء إلى إمكانية إعادة دراسة التشكيل، والبحث عن أحسن صيغة له نتخلى فيها عن كل ما هو زائد، ونبقي فقط على الضروري. كأن نعتمد علـى الدراسـات اللـسانية الإحصائية لنستخرج الكلمات التي لا تحتاج إلى التشكيل، ثم التي تحتاج إلى تشكيل جزئي، وبعدها التي تحتاج إلى تشكيل معين، وربما في الأخير نجد عددًا قليلا من الكلمات التي تحتاج إلى تـشكيل لكامل حروفها. كما يمكن أن نعتمد قاعدة التخفيف ونعد أحد التشكيلات العربية هو الأسـاس الذي لا يحتاج إلى كتابة، وأن الخروج عنه هو الذي يحتاج إلى كتابة.

أشكال رسم الحـروف والتي نعتقد أن لها علاقة بمخارج الحروف، علـى عكـس الحـروف اللاتينية التي لا تتوافر على هذه الخاصية، أو الحروف الصينية التي تعبر عن البعد التاريخي للمقطـع الصوتي. ولذلك نجد المصنفات اللغوية العربية القديمة في بعض الأحيان تبدأ بوصـف الأصـوات ومخارجها قبل أن تعالج أبوابها وفصولها. إن متعلم العربية من غير الناطقين بها ينتقل من لغات ذات

(١) لا تتطابق الكتابة العربية مع النطق العربي، فعند التحليل الطيفي للجملة العربية يمكن أن ننتبه إلى أن عدد الأصـوات التي نكتبها دائمًا أقل من الأصوات التي ننطقها، وقد اعتدنا على التعرف على الكلمات بفضل أدوات المساعدة التي نجدها في السياق، وبعض القرائن في الكلمات المجاورة، غير أننا نتجاهل هذا التفاوت عندما نكون بصدد إعداد المواد التعليمية وخاصة لغير الناطقين. وهذا التجاهل يشكل عقبة حقيقية وجدية عند التحليل اللساني من أجل الحوسـبة وعند معالجة المواد التعليمية، وغيرها من النشاطات المتعلقة باللغة العربية المكتوبة.

كتابة تجريدية أو هيروغليفية.. إلخ، إلى كتابة فونولوجية[1] لكنه لا يستطيع الاستفادة من هذه الخاصية إذا لم يأخذها معد المواد التعليمية بعين الاعتبار، وإذا لم يهتم بها اللساني المهتم بظواهر اللغة العربية.

الميزان الصرفي في اللغة العربية يؤدي دور الفونيم بأتم معنى الكلمة. فهو يضيف للجملة عناصر معنوية تشارك في تشكيل الملفوظ، وهو ما لا يستوعبه غير الناطقين بها بسهولة، خاصة الذين اعتادوا على الكلمات الاشتقاقية وبناء الكلمات بالجذر والسوابق واللواحق، ولا يستسيغون وجود نوع آخر من اللواصق يتمثل في تغيير الميزان الصرفي للكلمة (مثل ر.س.م التي تصاغ على فعل/ رسم، وعلى فاعل/ راسم، وعلى مفعول/ مرسوم، وعلى فعول/ رسوم، وعلى مفاعيل/ مراسيم، وعلى مفعل/ مرسم، وعلى فعال/ رسام، وعلى فعلة/ رسمة.. إلخ). ولذلك نعتقد أن أي منهاج لتعليم العربية يغفل التعليميات الخاصة بالميزان الصرفي، وربما بموازين صرفية معينة في مستويات تعليمية معينة، إنما يترك فجوات لدى المتعلم تعطل من عملية التعلم لديه في المراحل اللاحقة.

على المستوى الصوتي، وإلى جانب الاختلافات الموجودة بين كل اللغات على مستوى الأنساق الصوتية، نجد عددا من الصعوبات تنجم عن قلة الدراسات الفونولوجية وتأخرها، وبالتالي عدم استثمارها في تصميم البرامج التعليمية وإعداد التعليميات. وهذه الصعوبات لا تواجه غير الناطقين بالعربية وحدهم، بل تواجه الناطقين بها أيضًا، وتعزز ميل الاستعمال اللغوي الإقليمي إلى الاختلاف والتباين من منطقة إلى أخرى. إضافة إلى بعض الظواهر الصوتية التي يبدو أنها لا تثير اهتمام الباحثين، مثل تغير إنتاج الحروف (الأصوات) بين العاميات وبين الأداءات المعيارية العربية، فعلى بسبيل المثال يمكن أن نسجل التغيرات الصوتية الآتية:

- ق تتحول إلى ج (الشارقة/ الشارجة)، وج تتحول إلى ي (عجمان/ عيمان)
- ق تتحول إلى غ (طارق /تارغ في بعض المناطق الجزائرية) وغ تتحول إلى ق (غناء / قناء في بعض المناطق من جنوب الجزائر).

(١) تطرح هذه الخاصية بعض المشكلات بالنسبة للمعالجة الآلية للغة العربية، بحيث يخلط بعض الباحثين بين البنيات اللسانية للغة العربية ورسم الحروف، فيتعاملون مع الصعوبات التي يطرحها رسم الحروف كما لو أنها من الخصائص اللسانية للغة العربية. وينعكس هذا الخلط سلبًا كذلك على تصميم برامج التعليم الرقمية.

- ك تتحول إلى ج أو تش، وج تتحول إلى ما يشبه ش

لم تتمتع مثل هذه التغيرات والتنوعات بالدراسة العلمية بهدف وصفها وتفسيرها، وتلمس العقبات التي تحدثها بالنسبة للمتعلم، وتحديد ما هو ألوفوني منها، وما هو تغير نسقي، يضع حدودًا بين الاستعمالات الجغرافية؛ ولذلك لا نستطيع أخذها بعين الاعتبار عند إعداد تعليميات العربية المعيارية على الرغم من وجودها في التلفظ العربي المعياري، وتبقى في نظر غير الناطقين بالعربية مادة خاصة بتعليم اللهجات العربية وعامياتها.

تطرح البنيات التركيبية العربية عددًا من الصعوبات، والتي رأينا بعضها عند حديثنا عن تشكيل الكلمات والحركات الإعرابية، لكن العدد الأكبر منها يبقى مرتبطًا بقواعد النحو. إذ يشاع عنها أنها قواعد منطقية أكثر من غيرها من اللغات، وأنها دقيقة وقائمة على تصورات رياضية، ويرى البعض أنها في منتهى السهولة(1)، لكن في حدود اطلاعنا، لم نعلم بوجود دراسات علمية تناقش هذه القضية، بل ما نعرفه هو وجود صعوبات وتعقيدات شديدة لدى المشتغلين على العلاج الآلي للغة العربية تؤدي من بين ما تؤدي إليه، إلى ضعف الترجمة الآلية من وإلى اللغة العربية بالمقارنة مع الترجمة من وإلى غيرها من اللغات الحية. ومن تلك الصعوبات يمكن أن نذكر تركيب الجملة العربية الذي تأثر كثيرًا بتراكيب اللغات المجاورة لها في الاستعمال، كالنسبة مثلا التي لم تعد تخضع لقواعد النحو العربي، بل هي الآن تتأثر بقواعد النسبة في اللغات الأجنبية، وكذلك ترتيب مكونات الجملة، وغيرها كثير. فعند الاطلاع على فقرات التعبير التي يكتبها التلاميذ العرب في المدارس، نلحظ أنها في الغالب لا تخضع للقواعد العربية التي يدرسونها، إلا في حركات الإعراب، في أحسن الحالات. وهنا يجب أن ننتبه إلى أننا أمام ظاهرة تغير حقيقي في الجانب الاستعمالي للغة العربية لا تحتاج إلى تأنيب ولوم بقدر ما تحتاج إلى فهم ودراسة علمية تؤدي في النهاية إلى رسم الحدود الممكنة التي تفصل بينها وبين الأداء العربي الذي نسميه عربية فصحى.

المعجمية العربية هي الأخرى تعاني من كثير من الإهمال بحيث تأخر البحث المعجمي العربي عن دراسة المفردات وجرد معانيها ورصد سياقاتها وفق الأدوات المنهجية اللسانية الحديثة،

(1) الحلي، أحمد حقي. اللغة العربية وطرائق تدريسها. ضمن «اللغة العربية والوعي القومي»، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ١٩٨٤م، ص. ٣٦٤.

على رغم الجهود المعتبرة المبذولة من طرف المعجميين العرب[1] منذ الثلث الأخير من القرن الماضي، فإلى اليوم، تعتمد المعاجم العربية الحديثة بشكل أساس على المعاجم القديمة، وتعتمد على الجهود الفردية مثلما كانت المعاجم القديمة تنجز بجهود مؤلفيها فقط. إن صناعة المعاجم، حسب المقاييس اللسانية الراهنة، عمل ضخم يحتاج إلى مشاركة عدد كبير من المتخصصين في مختلف علوم اللغة وذوي التكوين العلمي العالي، في إطار مؤسساتي محترف، ولا يمكن أن تبقى متروكة للمبادرات الفردية. وفي غياب مثل تلك الأعمال المنظمة والمنسقة، يجد معد التعليميات العربية صعوبة في تقديم مادة يطمئن إليها المتعلم والمعلم معًا، ولا يستطيع المتعلم أن يعتمد عليها وعلى المعاجم المتوافرة ليعمق من معارفه ويطورها، ويسرع عملية التحصيل. إن قراءة المعجم العربي كما هو الآن تحتاج إلى مستوى من التحكم في القراءة بالعربية أكثر من المتوسط، وهو ما يعني أنه لن يفيد المتعلم المبتدئ، كما يجد صاحب المستوى المتوسط صعوبة ملموسة في استعماله، أما صاحب المستوى المتقدم ذو اللغة الحية المختلفة والمتكون على تصورات معجمية عصرية فيجد صعوبة منهجية تعقد من المادة المعجمية المتوافرة التي توفرها له المعاجم العربية.

تؤثر هذه العقبات بشكل كبير في إعداد المواد التعليمية، وتصميم مناهج تعليم العربية بصفة عامة، وخاصة عندما يتعلق الأمر بمتعلمين لديهم خبرة في تعلم اللغات الحية التي تتمتع بإعدادات متطورة، وتستعمل تقنيات جديدة ترفع من نسبة التحصيل، وتحسن من نتائج العملية التعليمية.

٣ـ تعليم قواعد النحو العربي من خلال درس نموذجي:

هذا الدرس النموذجي خاص بتعليم مهارات القراءة والكتابة، وهو موجه للمتعلمين الراشدين من غير الناطقين بالعربية ذوي مستوى متوسط، ويتعلمون العربية لأغراض علمية ومهنية. ونقصد بذلك فئة الجامعيين والباحثين والمهنيين مثل المشتغلين في قطاع المالية والإدارات الاقتصادية والسلك الدبلوماسي. لكننا لن نوجه الدرس لهم جميعًا، بل لبعض الفئات منهم. لأننا لا نريد أن نخلط بين تصورنا وتصور تعليميات اللغة لأغراض خاصة. ولذلك فهو درس يتوسط تسلسل مجموعة من الوحدات التعليمية.

---

(١) حمزاوي، محمد رشاد الـ. المعجمية. مركز النشر الجامعي، تونس ٢٠٠٤م.



اخترنا لهذا الدرس موضوع (الجمع)، ونقترح تنفيذه كالآتي:

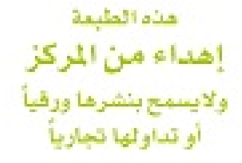
نقترح البداية بقراءة نص يكون على علاقة بموضوعات الساعة والتي تثير اهتمام المتعلمين، وهنا نستعمل التقنيات الحديثة لقراءة النصوص مثل التساؤل انطلاقًا من صورة أو رسم توضيحي يرافق النص. فإذا كنا أمام طلبة جامعيين يهتمون بالبحث العلمي، وبإعداد رسائل جامعية يمكن أن نختار نصًّا يتحدث عن أحد الاختراعات والابتكارات التقنية الجديدة، وليكن عرضًا يقوم به العالم صاحب الاختراع. وإذا كان المتعلمون طلبة معهد اقتصادي يستعدون لمباشرة مسؤوليات في مؤسسات مصرفية عربية، يمكن أن يكون النص حول زبون ترك محفظته في أحد المكاتب بالمصرف وعاد بعد ساعات ليبحث عنها. فتكون مناسبة للحديث عن المعاملة التي جاء من قبل لأجلها، وعن الوثائق المصرفية والإدارية التي تحتوي عليها المحفظة، وعن المهنيين الذين يتعامل معهم أثناء ذلك.. إلخ. فتكون فرصة لاستعمال المفردات والعبارات والجمل التي تستعمل في مثل هذا الموقف، ونتعمد جعلها مرفقة بصيغ المفرد والجمع كلما أمكن ذلك.

يقوم الطلبة بالتناوب على قراءة النص، ثم مناقشة أسئلته ليتأكد المعلم من فهمهم العام، أو يعاين درجته، ومن استيعابهم لأهم ما جاء فيه واستعدادهم للانتباه إلى الجموع الموجودة فيه والسياقات التي وردت فيها.

نعتمد في هذه التعليمة على المعارف الموجودة لدى المتعلم، وعلى قدرته على استنباط القواعد من النص، واستيعاب الطبيعة النسقية للقواعد التي نرغب في تعليمها له. فلن نقدم له قاعدة الجمع بل نقدم له الصيغ التي يتخذها الجمع خلال الممارسة.

نحرص على أن تكون أسئلة فهم النص تحتوي على جموع، وتتعلق بتفصيلات هي الأخرى لها علاقة بالجموع. ونهدف من وراء ذلك إلى جعل المتعلم يتعرف على ظاهرة الجمع في اللغة العربية دون أن ينتبه إلى ذلك، فهو حسب الأسئلة الموجهة له يركز على تفصيلات الوقائع والأحداث والأشخاص وأفعالهم في النص. وفي أثناء إجابته عن الأسئلة – وهي أصلا مكيفة بحيث تؤدي إلى رد فعل معين يخدم التعليمة – يكون قد استعمل الجموع وشرع في تطبيق قواعدها من محاكات أو تكرار أو اختزال الجمل الموجودة في النص. على أن نختار النص من تقرير مهني، أو من جريدة متخصصة، أو نشرة تلفزيونية متخصصة.

بعد ذلك ننتقل إلى تمرين تطبيقي كتابي، فنطلب من المتعلمين إكمال جدول يحتوي على



كلمات مفردة تقابلها جموع. وتكون الكلمات بصيغ صرفية متنوعة (جمع المؤنث السالم، مفرد المؤنث، جمع التكسير، المثنى..). ويهدف هذا التطبيق إلى تعريف المتعلم بصورة نسقية بمختلف الصيغ الصرفية الموجودة في اللغة. ويكون الجدول متعدد الوديان بحيث يسمح للمتعلم عند كل عنصر أن يحاكي العناصر الأخرى لاستنباط الإجابة.

يجب أن يحتوي التطبيق على جميع حالات الجمع الموجودة في مشروع الدرس

مثلا: ملء الفراغات بالجموع أو المفردات المناسبة:

مفرد	جمع	مفرد	جمع
حوالة			شيكات
	تسديدات	متعامل	
تحويل			مصارف
	فوائد	مؤشر	

يمكن أن نصمم التطبيق بحيث يحتوي على حالات الرفع والنصب والجر والصيغ المختلفة: فاعل، مفعول، مفاعل، فعال، فعول، فعيل.. إلخ، بهدف تمكين المتعلم من استعاب النظام الخاص بالجمع في اللغة العربية. ونحرص على استيعاب الجموع في صيغها السهلة والأكثر تداولا، على أن نترك لمرحلة قادمة معالجة صيغ الجمع المعقدة، مثل جمع الجموع ومنتهى الجموع وغيرها.

يمكن أن نضيف تطبيقات أخرى، على سبيل المثال:

- نص يحتوي على كلمات مفردة نطلب من المتعلم أن يجمعها. ويهدف هذا التطبيق إلى إكساب المتعلم مهارة التنسيق في الجمل والربط بين الكلمات في صيغة الجمع وما يرافقها من علامات الجمع المقترنة بالضمائر والأفعال والنعوت.. إلخ.
- نص يحتوي على كلمات في صيغة الجمع نطلب من المتعلم أن يجدها ويحولها إلى المفرد. هنا يقوم المتعلم بالعملية العكسية، فيتعرف على علامات الجمع من الضمائر والأفعال والنعوت، وينزعها عنها عندما يحول كلمات الجمع إلى مفرد.
- نراعي في هذه النصوص أن تكون معاصرة وعلى علاقة بالأحداث المهمة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الراهنة. بحيث تثير اهتمام المتعلمين، وتجعلهم يكتسبون المفردات والعبارات والصيغ التي يحتاجونها في الغرض المهني الذي يتعلمون العربية من أجله.

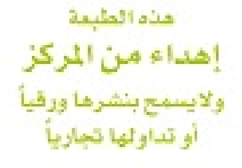
- يمكن أيضًا أن يكون التطبيق في شكل مجموعة من الأسئلة المتعلقة بما ورد في النص، تكون بصيغة الجمع، ويطلب من المتعلم الإجابة عليها، ليتمرن على بناء الجمل بمراعاة التنسيق بين مفرداتها وفق متطلبات نظام الجمع. ونراعي أن تكون الأسئلة من صميم الحوارات التي تجري في المواقف الطبيعية في المهن والنشاطات المرتبطة بأغراض التعلم. بحيث يقوم المتعلم بتطبيق القواعد التي يكتسبها، من الفقرات السابقة في التواصل الوظيفي.

لكننا عند إعدادنا هذه المادة التعليمية نكتشف أن المعاجم المتوافرة لا تفيدنا كثيرًا؛ ولا المؤلفات التي نحتاج إلى أخذ النصوص منها، ولا كتب القواعد. أما بالنسبة للمفردات، فإننا نكتشف أن كثيرًا من الكلمات المعاصرة لا توجد في المعاجم، وربما لا توجد بصيغ موحدة. وعلينا حينئذ أن نعتمد على المفردات التي تكرسها وسائل الإعلام، وبالصيغ التي تكرسها بها. ونتعمد استعمال الكلمات المعربة التي تنقلها اللغة العربية عن اللغة الإنجليزية أو الفرنسية بصيغتها الصوتية نفسها. وهي كثيرة في مختلف المجالات المهنية. وكأن معد منهاج تعليم العربية يقوم بمهمة المساهم في إثراء المعجم الاستعمالي هو الآخر.

بالنسبة للقواعد، نكتشف أننا في غنى عن الصيغ المعقدة والشروحات الثقيلة والمعقدة والتي لا تهم سوى النحويين. إننا نحتاج إلى إيجاد الصيغ التي تسهل على المتعلم استنباط القاعدة، أو مضمون القاعدة، أو ربما يحتاج فقط ليستنبط صورة ذهنية مجردة عن القاعدة، من الأمثلة، أي من الاستعمال الحقيقي للغة ووفق منهج تحويلي وتوليدي، الوحيد المكرس حاليًّا بشكل واسع في صياغة تعليمية اللغات. بل ربما لا نحتاج أصلا إلى تدريس القاعدة وتقديمها في صيغ جاهزة للحفظ. ويمكن أن نكتفي بإكساب المتعلم النظام الخاص بالجزئية موضوع الدرس، من خلال العمل التطبيقي.

في هذه الحالة، حالة درس الجمع، يحتاج المتعلم إلى أن يعرف الصيغ الفعلية، أي الموازين، المختلفة للجمع وكيف تشتغل. ويحتاج إلى أن يعرف بأن الجمع في العربية عملية تمس أغلب مكونات الجملة، وأن فونيمات الجمع تظهر منسقة في أغلب تلك المكونات. وهو يكتسب ذلك من خلال توجيه المعلم لانتباه المتعلم إلى تلك التفصيلات في الأمثلة التطبيقية.

خلال إعداد هذا الدرس ننتبه إلى أن تعليم لغة ما لغير الناطقين بها يحتاج، من بين ما يحتاج، وبشكل أساس إلى اشتغال متقدم على اللغة نفسها من أجل إعداد سجل خاص باستعمال غير



الناطقين بها، يختزل كثيرًا من التفصيلات، ويسمح بدرجة من الخروج عن القاعدة تحافظ على الوظيفة التواصلية للغة، وتلبي حاجة المستعمل. يتمثل ذلك الإعداد في تهيئة المعجمية المناسبة للمتعلمين من غير الناطقين باللغة، وتهيئة القواعد المناسبة لهم، وكذلك تهيئة النصوص المرافقة لمختلف مراحل التعليم، مثلما يحدث مع اللغات الحية الأخرى، وعلى رأسها اللغة الإنجليزية.

٤ـ مشروع اللسانيات العربية وتعليمية قواعد النحو:

يبدو أن النقاش حول قضايا تعليمية اللغة العربية يجري الآن خارج الإطار المناسب له، وهو إطار اللسانيات العربية. بكل بساطة لأن هذه اللسانيات لم تتأسس بعد كاختصاص علمي يتوافر على أدنى قدر مشترك من التراكم المعرفي (من مفاهيم وتصورات وخبرات وأدوات تقنية.. إلخ) الضروري للعمل البحثي. وكل ما هو متوافر الآن، في حدود اطلاعنا، عبارة عن دراسات واجتهادات بحثية فردية غير منسقة في إطار مشروعات نظرية تتبناها الجامعات والمعاهد ومخابر ومراكز البحث. هناك اجتهادات مرهونة بحماسة أصحابها وجهودهم الفردية. بطبيعة الحال، من الجيد أن تجد المشروعات من يجتهد من أجل تحقيقها، لكنها لن تحقق التقدم العلمي المطلوب إذا لم تكن في إطار مشروعات نظرية تأسيسية تعي مهامها وترسم أهدافها بوضوح.

تتموقع البحوث اللسانية العربية حاليًّا في مفترق الطرق بين التراكم المعرفي التراثي والاجتهادات المكملة له بشكل أو بآخر، وبين محاولة توطين اللسانيات الحديثة في الفضاء الثقافي والعلمي للغة العربية. في حين أن المطلوب هو الخروج من هذا المأزق المزدوج والرجوع إلى اللغة في حد ذاتها[1] من أجل تأسيس جديد يبذل فيه الجهد للاستفادة من التراكم المعرفي التراثي، وفي الوقت نفسه الاستفادة مما جاءت به اجتهادات المعاصرين من علماء وباحثين في إطار المذاهب اللسانية المكرسة عالميًّا.

ينطلق الباحثون المقتصرون على التراكم المعرفي التراثي من مسلمة اكتمال اللغة العربية وغلق باب الاجتهاد، بحيث تصبح المتون القديمة وعلى رأسها المتون المقدسة، والتصنيفات التراثية هي الإطار العام والمغلق الذي يجب أن يلتزم به أي اجتهاد لساني. ويتحول البحث العلمي إلى مجرد تفسير وشرح للتراكم المعرفي القديم، ومحاولة استيعابه بالشكل الأكثر وفاء. وفي أحسن الأحوال

(1) Hjelmslev, Louis. Prolegomena to a theory of language. Tr. Whitfield, Francis J. The University of Wisconsin Press, London 1969

يتخذ شكل الدراسات (الاستعرابية)، (أو الاستشراقية) بهدف المقاربة التاريخية لذلك التراث. أما القراءة النقدية التي تهدف إلى تلمس العقبات المعرفية وصياغة المفاهيم والتصورات وتحديد قيمتها الإيبستيمولوجية من أجل تحرير الاختصاص العلمي من أزماته وانسداداته، وفتح آفاق جديدة أمامه بمنحه قوة فاعلية جديدة، فهذا ما لم يتحقق في البحث اللساني العربي المعاصر.

من جهة أخرى، يحاول العديد من الباحثين في مختلف مجالات علوم اللغة، والمشتغلين على قضايا اللغة العربية، إخضاعها للمعارف العلمية المتراكمة لديهم من دراسة اللسانيات الحديثة والتشبع بمذاهبها ومفاهيمها وتصوراتها ومناهجها. وكثيرًا ما تنتهي محاولاتهم عند جدران الاستثمار التطبيقي. لأن تلك الدراسات تهدف إلى استيعاب الدرس اللساني المعاصر وتمثله، ثم توطينه في الثقافة العلمية اللسانية العربية المعاصرة. وإذا كان الفهم والاستيعاب يتوقف على قدرات الباحثين، ويمكن أن تعبر عنه البحوث والدراسات والرسائل والمؤلفات الكثيرة في هذا الباب، فإن التوطين يبقى عقبة حقيقية في طريق تلك الاجتهادات. ونعتقد أنها اجتهادات تنطلق هي الأخرى من مسلمة غير معلنة مفادها أن التراكم المعرفي اللساني العربي القديم قد تم في إطار (إيبستيمولوجيا) قبل علمية، متأثرة بمنظومة قيم دينية وقد تحرك البحث في إطارها من أجل أغراض صفوية النزعة وطبقية الموقف، وأهداف عقائدية لا تتوافق مع الطبيعة الوضعية والمتغيرة والشفهية للغة. غير أن جميع هذه المآخذ متسرعة وغير قائمة على بحث علمي ولا معرفة عميقة بتاريخ البحث اللساني العربي القديم ولا بنتائجه. ويمكن أن تكون موضوع نقاش ونقد، بل موضوع رد.

في هذا المفترق، لا تجد تعليمية اللغة العربية، الناشئة حديثًا، سندها العلمي، ولعله من الصعب جدا أن تجده في القريب العاجل، لأنه من الصعب أن نفكر ونشتغل في البحث في إطار فرع علمي أصله ما يزال محل تأسيس وإنشاء[1]. ففي مثل هذه الحالة تكون مهمتنا مزدوجة أولا تكون، وهي تتمثل في الإسهام في تأسيس الاختصاص والإسهام في تطبيقاته العملية.

مع ذلك يجب على المهتمين بهذه التعليمية الاشتغال على ما هو متوافر من معارف من أجل توفير ما يمكن توفيره من أدوات عمل تلبي الحاجة الملحة إلى تعلم اللغة العربية، ولعل ذلك سيحقق

(١) يمكن في هذا الإطار أن نشير إلى مشروع د. عبد الرحمن حاج صالح من أجل تأسيس اللسانيات العربية من خارق (السياج) المفاهيمي للسانيات العامة المعاصرة، اعتمادًاعلى اللسانيات العربية القديمة ممثلة في اجتهادات الخليل ابن أحمد الفراهيدي.

في النهاية مقدارًا من التراكم من الخبرات والمعارف والتجارب، يمكن استثمارها في بلورة الجانب النظري لتعليمية العربية. فهذه الفقرة تضع المحاولات الممكنة في سياقها، وتبين كم يحتاج المشتغل على تعليمية العربية إلى روح المغامرة من أجل القيام بعمله، وتؤكد منذ البداية القيمة العلمية المحدودة لهذه الاجتهادات، وتضعها في مرحلة الاختبار فقط.

إن (تعليمية اللغة) في حد ذاتها مفهوم غامض بهذه الصيغة العامة، وإلى الآن لا يمكن الحديث عن اختصاص نسميه (التعليمية العامة)، أو (التعليمية العامة للغات)[1]. بل إن واقع البحث يفرض علينا أن نتحدث عن تعليمية لغة معينة، كتعليمية اللغة العربية، أو تعليمية اللغة الفرنسية وغيرهما. وذلك لأن إعداد المواد والوسائل التعليمية يرتبط بخصائص اللغة المعنية. تمامًا مثلما هي لسانيات لغة معينة يجب أن تكون نابعة من تلك اللغة، على الرغم من وجود إسهامات نظرية تتناول قضايا اللسانيات العامة.

داخل مثل هذا الإطار، تقوم تعليمية قواعد النحو العربي على معرفة تفصيلات تلك القواعد، حسب الاستعمال المتداول، وتنسيقها وتحديد مستوياتها ودرجات تعقيدها وترتيبها وتسلسلها المنطقي، وإعداد التعليميات المناسبة في إطار المناهج المختارة لتعليم اللغة العربية. لكن قضايا النحو هي قضايا لسانية بالدرجة الأولى، ويجب أن تكون موضوع بحث ودراسة ووصف وصياغة علمية من طرف اللسانيين. والمفارقة التي تحاصرنا هنا تتمثل في كون تلك القواعد قد صيغت، بكثير من التنوع والاختلاف، وباجتهادات تصل أحيانًا إلى درجة التباين، بين المدارس والمذاهب وبين النحاة. وهي مصنفة ضمن التراث النحوي العربي القديم. وإلى الآن لم تستطع الدراسات اللسانية العربية الحديثة أن تقترح صياغة جديدة لذلك النحو، على أساس المعارف اللسانية الحديثة، وعلى أساس الاستعمال اللساني لما يسمى بالعربية المعيارية أو المعاصرة. لذلك عندما نُقبل على إعداد تعليميات تلك القواعد النحوية سنضطر إلى استعمال الصياغة النحوية القديمة لتعليم العربية المعاصرة.

يجب أن نسجل هنا أن تعليم قواعد العربية في كثير من الأحيان لا ينتبه إلى ضرورة التفرقة الأساسية بين تعليم نظرية النحو العربي من جهة، والتدريب على استعمال قواعد النحو العربي من

(1) Reuter, Yves. Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. De Boeck, Bruxelles 2013

الجهة الأخرى. فتعليم نظرية النحو العربي موجه للباحثين المهتمين بالدراسات اللسانية العربية لأغراض بحثية، وللطلبة المعلمين لأغراض تعليمية، أما التدريب على استعمال النحو العربي فيوجه من أجل إنتاج الكلام وقراءة النصوص وسماع الملفوظات، وغيرها من المهارات اللغوية، للأشخاص الذين يتعلمون العربية بغرض استعمالها، من أجل التواصل بصفة عامة، أولاغراض مهنية وعلمية وغيرها. ولذلك يكون تركيز التعليميات في هذا الباب على تمكين المتعلم من استعمال القاعدة النحوية، وتدريبه على استيعاب الجمل التي تنتج وفقًا لها، وعلى إنتاج الجمل مستعينًا بها، ومن خلال النماذج العميقة التي يساعده استيعابها على اكتساب المهارات اللغوية؛ وليس من أجل حفظ تلك القاعدة ودراستها وتحليلها.. إلخ. ففي هذا المستوى من اكتساب اللغة لا تفيد المتعلمين كتب النحو، ولا يفيدهم حفظها وتدقيق تفصيلاتها واستثناءاتها ومختلف تعريفاتها. بل يمكن تدريب المتعلم على استعمال القاعدة واكتسابها عمليًّا دون أن يدرسها ولا أن يحفظها بكامل تفصيلاتها. كما جرت العادة في المناهج التعليمية التقليدية[(١)] . بل تكفيه مجموعة يسيرة من العناصر الموضحة لطريقة التعبير الصحيح، أو الإستعمال، في مقام معين. وترافقها مجموعة من الأمثلة التطبيقية. فهو في حاجة إلى اكتساب مهارة استعمال القاعدة وليس إلى اكتساب مهارة شرحها وتفسيرها وتدريسها.

٥ـ من أجل إعداد العربية المعيارية المعاصرة للمهام التعليمية:

لعل اللغة العربية اليوم تعاني من ثقل التراث الذي تفاخر به؛ فهي لغة لم تشهد أية قطيعة لسانية نظرية منذ عصر التدوين، وهي القطيعة التاريخية المعلنة الوحيدة في تاريخ اللغة العربية. وتتعايش في مكتباتها وعلى رفوف باعة الكتب مؤلفات تراثية وأخرى معاصرة تفصل بين تواريخ تأليفها عدة قرون. كما تتعايش في بعض مقاماتها ملفوظات أنتجت في أزمنة متباعدة؛ مثل الخطب الدينية التي تنتج بلغة عربية معاصرة وبتوضيحات يستعمل فيها الإمام إحدى العاميات العربية، حول الأحاديث النبوية المنتجة منذ قرون. وتتعايش في معاجمها أيضًا عشرات، بل مئات، الآلاف من الكلمات القديمة التي لا أحد على الإطلاق يستعملها اليوم[(٢)]، مع بضعة آلاف من الكلمات

(١) الحلبي، أحمد حقي، المرجع السابق.

(٢) حتى استعمال كثير من تلك المفردات، نشك في أنه تحقق بالفعل في إطار نسق لغوي واحد، خاصة ونحن نعلم أن جمع اللغة لم يكن يضع اعتبارا للاختلافات النسقية ولا لطبيعة الاستعمال ولا لسجلاته، ولذلك يمكن أن يجتمع في المعجم الواحد أكثر بكثير مما كان الناس يستعملون في المرحلة التي تمت فيها عملية الجمع. كما أن تلك العملية لم تكن تميز بين البعد التزامني والبعد التعاقبي للتعامل مع اللغة. ولذلك نؤكد على ضرورة إخضاع ذلك التراث النحوي واللساني للدراسة العلمية قبل إصدار أية أحكام قطعية قد تكون بمثابة المصادرة على المطلوب.

المستعملة، وهي كلمات تتعايش في الاستعمال مع آلاف أخرى من الكلمات الغائبة عن المعجم المكتوب. وهي لغة تتنوع صوتياتها عبر الجغرافيا الواسعة التي تستعملها، كما تتنوع الدلالات فيها بكثير من الحرية، داخل السياقات وخارجها. ورغم ذلك فهي تستعمل بين المجتمعات العربية بكثير من الأريحية. وليس أدل على ذلك من انتشار الإعلام العربي والنشر و الأدب من الإنتاج المعاصر عبر الأقطار العربية بدون أي حدود لغوية حقيقية.

نحن إذن نتحدث عن لغة قاومت الزمن وقاومت الجغرافيا، وهي تقاوم تأثيرات لغات ولهجات عديدة، وهي تحمل بعد ذلك كله جميع مقومات اللغة القومية الحية بامتياز. وتثير اهتمام العالم للأهمية الثقافية والاقتصادية والسياسية التي تتمتع بها شعوبها. وليس في الأفق أي مؤشر على أنها ستتراجع عن موقعها في المجتمعات التي تستعملها لغة قومية ووطنية ودينية، بل هي تزداد حضورا وقوة بفضل ما يبذلة مستعملوها من جهود لخدمتها وتحديثها وإثرائها بثقافات العالم وبالمعارف البشرية المختلفة.

غير أن تعليمها لا يتمتع بالعناية المناسبة. فهو ما يزال تقليديًّا في أغلب الأحوال. وحتى حين تتطور المناهج وتحاول أن تحاكي المناهج المستعلمة لتعليم اللغات الأجنبية، يبدو الأمر تقليدًا فجًّا لا يستقيم مع خصائص اللغة العربية. وكأن المدارس العربية مطمئنة إلى الوضع الذي هي عليه، على الرغم من الانتقادات الكثيرة التي تصدر عن المشتغلين في قطاعات التربية والمهتمين بتعليم اللغة العربية. فكثيرًا ما يشار إلى مستوى المتعلمين المتدني، وضعف مستوى التحكم في مهارات اللغة العربية لدى المتمدرسين بها.

يحتاج تطوير تعليم العربية إلى عدد من الإجراءات الضرورية لتيسير عمل التعليميين، وبدون تلك الإجراءات العملية لن يفيد النقد ولا الانتقاد في شيء، وستواصل العربية حياتها وتغيرها ووظيفيتها في يوميات متكلميها، كعامية وليس كلغة قومية علمية وأدبية. تتغير بدون معاجم تليق بمقامها في كل مرحلة من مراحل ذلك التغير. وبدون تقعيد يواكب التغيير الحاصل في كل مرحلة. وبدون الإستفادة من التطورات الحاصلة في علوم اللغة. ويمكن أن نعدد بعض تلك الإجراءات، مع التركيز على ما يخدم تعليمية قواعد النحو، كالآتي:

- إعادة صياغة قواعد النحو العربي على أسس علمية حديثة. فقد تمت صياغة القواعد الحالية من طرف نحاة عديدين، في مناطق متباعدة وفي أزمنة متفاوتة، فلم يكن من الممكن أن يحصل بينهم

في أغلب الأحيان أي تنسيق. و لم يهتم النحاة قديمًا بتنقيح الإسهامات النحوية ونقدها وتنسيقها. وقد اعتمد هؤلاء النحاة على المفاهيم والتصورات اللسانية والنحوية المتوافرة في عهودهم، فلا يمكن أن نعد النحو العربي واللغة العربية عامة في صورة مكتملة وعصية عن التحديث وإعادة الصياغة، ويجب أن نميز هنا بين صياغة النحو وبنيته، فالصياغة التي تصف البنية لا يمكن أن تتدخل في البنية أو تتصرف فيها، فهذا منافٍ لطبيعة البحث اللساني ولإجرائيته العلمية.

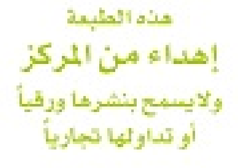
- تعتمد إعادة الصياغة في هذه الحالة على اللغة العربية المستعملة في الحياة اليومية، مثلما فعل النحاة قديمًا حين اعتمدوا على الفصاحة الموجودة في زمانهم وفي الأماكن البعيدة عن تأثير اللغات الأخرى. فمن باب احترامنا للنحاة القدماء أن نقلدهم في الفهم العملي الذي تعاملوا به مع اللغة العربية. فلم يعتمدوا في صياغة نحوها ولا في بناء معاجمها على اللغة التي تكلمها أهل المنطقة قبل قرون، بل التي تكلموها في زمانهم.
- كما تعتمد إعادة الصياغة على استثمار المعارف العلمية المتوافرة في عصر عملية إعادة الصياغة وليس في العصور القديمة. وفي هذا الإطار حاول عدد من اللسانيين العرب المعاصرين استثمار النظريات اللسانية الحديثة والمعاصرة في مشروعات لإعادة فهم وتوصيف الظواهر اللسانية في اللغة العربية، وربما من أشهر تلك الإسهامات ما قام به عبدالقادر الفاسي الفهري، وصالح الكشو، ومازن الواعر، على سبيل المثال لا الحصر. لكن لم يتمكن أي باحث إلى حد الآن من تقديم اقتراح يستطيع حل مشكلات استعمال وتعليم قواعد النحو، كما لم يستطع أي معجمي أن يفرض على المجتمع العلمي مشروعًا يساعد على مقاربة الظواهر اللسانية العربية مقاربة تنافس ما هو مكرس إلى حد الآن وتغني عنه.
- تكثيف الدراسات حول الظواهر المعجمية وحل مشكلات المعجمية العربية وعلم الدلالة الغارق في الأطر التي رسمها له علماء اللغة القدماء، فمفاهيم علم الدلالة قد تطورت وتغيرت، ودلالات المفردات هي الأخرى قد تغيرت. بمعنى أن العلم قد تغير والمدونة تغيرت، فمن غير المعقول أن تبقى المصنفات تقليدية وسطحية بدون أن تفتح صفحاتها على التغيرات العصرية.
- تحديث الدراسات الصوتية والفونولوجية، ودراسة الظواهر اللغوية العربية في هذين المجالين من أجل توفير تراكم معرفي حديث يساعد على تحسين تعليم واكتساب اللغة العربية، ويوفر المادة الخام لإعداد التعليميات.

- العمل على توفير النصوص الأدبية والعلمية والإعلامية المعالجة وفق المعجمية العربية المعاصرة والتقعيد الجديد، لكي تُستعمل ضمن الأدوات التعليمية ولتشكيل نوع من المدونة المرجعية الراهنة والمحينة والجاهزة لاستعمال المعلمين والمتعلمين.
- العمل على دراسة اللغة العربية لتهيئتها تعليميًّا لغير الناطقين بها، بحيث تراعي المعايير المكرسة عالميا في تحديد المستويات والتدرج في اكتساب المهارات.
- إعداد المناهج التعليمية المعاصرة التي تستفيد من المعارف الجديدة المكرسة في مجال التعليم لتخليص تعليم اللغة العربية من الأساليب التقليدية التي ما تزال لصيقة بها دون غيرها من اللغات الحية التي يبدو أنها تحمل معها دائمًا المعرفة العصرية المقترنة بها في مجتمعاتها. فلا شيء ينقص اللغة العربية ليستفيد مصمم كتب ومختلف أدوات تعليمها من آخر ما وصلت إليه تقنيًّا إخراج الوسائل التعليمية.

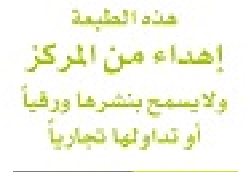
لعلنا في هذه الفقرة لم نقدم أي شيء جديد بالمقارنة مع التوصيات الكثيرة التي تنتهي إليها اللقاءات العلمية والسياسية المتعلقة بقضايا اللغة العربية. لكنها توصيات لا تغير من واقع الأمر شيئًا. لذلك نعتقد أن شيئًا ما يجب أن يتغير في المسلمات التي تكرست في ثقافتنا اللسانية، وفي طريقة تفكيرنا في اللغة وظواهرها.

فهل نحن في حاجة إلى جمع اللغة من جديد، بمعنى ما؟ أي أننا في حاجة إلى أن نتصالح مع مدونتنا، ونتوقف عن التعالي الذي ضيع علينا فرصًا عديدة ونحن نركض خلف معيار يفلت منا باستمرار، ومع ذلك نواصل الجري خلفه معتقدين أننا سنمسك به ذات يوم. لقد تغير المعيار ويجب أن نعترف بذلك ونتقبله على أنه أحسن شيء إيجابي يمكن أن يصيب اللغة عبر تاريخها، وهو أنها لا تنقرض بل تتجدد وتتطور مع معيارها كلما تجدد.

نتوقف عن الاعتقاد الخاطئ في أن تعليم الناس الفصاحة وجعلهم يستعملونها في حياتهم اليومية يمكن أن يتحقق في يوم من الأيام. ونتوقف عن النظرة الدونية التي تتسلط علينا كلما حاولنا مقاربة الظواهر اللسانية في اللغة العربية. ونشرع في البحث عن الشكل اللغوي الأكثر قدرة على أداء الوظائف التي تؤديها اللغة في مختلف مجالات الحياة اليومية. فبهذه الطريقة يمكن أن تضيق الهوة بين العرية المعيارية والعاميات الدائرة في فلكها. وبدلا من أن تتخذ العربية المعيارية مسار تطور مغاير لمسارات العاميات، يمكن أن يتصالح السجلان، بل السجلات اللغوية كلها لتعيش حيويتها



وتفاعلها مع التغيرات الحياتية بصورة منسجمة، داخل مشروع معجمي شامل وموسوعي، كما نتصور أنه يحدث مع اللغات التي لا تعاني من أزمات استثنائية، مثل التي يفرض عليها وضع استعماري مصطنع لغة أخرى تنافسها وتضايقها، أو التي يفرض عليها نشاطها التجاري أن تكون على اتصال دائم بلغات عديدة أخرى تتبادل معها التأثير. فاللغة العربية لم تعش تطورها خلال القرون الماضية، وعلى وجه الخصوص القرن الأخير منها، بدون مشكلات. بل لقد عاشتها بكل المشكلات الممكن تصورها، من محاولة المحوالتام إلى عرقلة محاولة النشر وتعميم الاستعمال بإشراف وزارات ودول بأكملها. وهي الآن تحاول أن تستوعب معارف الدنيا وآدابها، وأن تتفاعل معها وتتطور بها ومن خلالها.



بعض المراجع:

- الحمزاوي، محمد رشاد. المعجمية. مركز النشر الجامعي، تونس ٢٠٠٤م.
- الصيادي، محمد المنجي. التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، بيروت ١٩٨٠م.
- الكشو، صالح. النحو التحويلي العربي. مركز النشر الجامعي، تونس ٢٠١٢م.
- النصراوي، الحبيب. العربية الحديثة في تونس. مركز النشر الجامعي، تونس ٢٠١٤م.
- عاشور، المنصف. دروس في أصول النظرية النحوية العربية. مركز النشر الجامعي، تونس ٢٠٠٥م.
- اللغة العربية والوعي القومي. مجموعة مؤلفين. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت ١٩٨٤م.

- Reuter, Yves. Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. De Boeck, Bruxelles 2013.
- Hjelmslev, Louis. Prolegomena to a theory of language. Tr. Whitfield, Francis J. The University of Wisconsin Press, London 1969.

تعليــم "مفـردات العربية" للناطقـين بغـيرها قراءة في معايير الانتقاء لدى محمود الشافعي

د. سعيــد بكـــير
أستاذ محاضر بجامعة حسيبة بن بوعلي،
الشلف – الجزائر

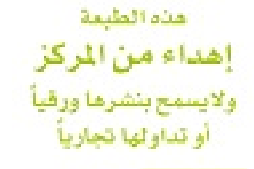
ملخص البحث:

أروم في هذا البحث إبراز دور المفردات في العملية التعليمية، ومدى أهمية معايير انتقائها لدى المهتمين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عامّة، وعند محمود الشافعي خاصّة، من خلال كتابه: »نون والقلم، تعليم العربية للناطقين بغيرها: المستوى المتقدم»، وهو موضوع طرح في كـثير مــن الدراسات والأبحاث، لكنه ظلّ مفتقرًا للأساس العلمي الدقيق، السبب الذي قادني إلى تسليط الضوء على المعايير المعتمدة في اختيار المفردات للمتعلم الأجنبي، الذي يرغب في تحقيــق كفــاءة اتصالية، تمكّنه من التواصل المثمر مع أبناء العربية في مختلف المواقف، لذلك فإنّ الاهتمــام بهــذا الجانب ونقده ضروري لنشأة قوائم موحّدة للمفردات، تصلح أن تكون لبنة في تعليم العربية لغــة ثانية.

وتتمثل المشكلة الأساسية لهذا البحث في السؤالين الآتيين:

- ما معاييــر انتقاء المفــردات لدى المهتمين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ وكيف وظّف محمود الشافعي هذه المعايير في اختياره لمفردات كتابه «نون والقلم»؟
- بالإضافة إلى أسئلة ثانــوية أخرى.
- ما أهميّة المفــردات في العمليّة التعليميّة، وما دورها في إعــداد المحتوى التعليمي؟
- ما طرق التعامل معها، وما العوامل التي تتدخل في تعليمها؟

يسعى هذا البحث للإجابة عن هذه الأسئلة، لإظهــار أهمية عنصر المفردات في تعليم اللغــة العربية للأجانب، فالمفردات عصب المادّة التعليمية، والنجاح في ضبطها هو نجاح في إيــصال لغــة



القرآن الكريم إلى مختلف بقاع العالم، أضف إلى ذلك، فالمفـــردات صلة وصل بين المحتوى والمتعلم والمحيط.

كما يرمي هذا البحث إلى:

- وضع معايير علمية لاختيار المفردات وتدريسها.
- إبراز دور المفردات في إعداد المادة التعليمية.
- أن تكون قوائم المفردات مفيدة للمتعلمين، محققة لأغراضهم العامّة والخاصّة من دراســـة اللغة الثانية.
- إبـــراز مجهـــودات المتخصصين في هذا الميدان في العالـــم العربي، مثل: «رشدي طعيمة، عبد العزيز العصيلي، محمود كامل الناقة، عبده الراجحي...» والاستفادة من خــــبرتهم في توسيع مجال الاهتمام باللغة العربية وتعليمها للأجانب.

وبناء عـــلى طبيعة الموضـــوع، ارتأيت تطبيق المنهج الوصفـــي في تحليل المعايير ووصـــفها، التي قام عليها مبدأ الانتقاء.

مقـــــدمة:

تحتل اللغة العربية اليوم مكانة بارزة ضمن عائلة اللغات الساميّة، ولها من الأهمية ما يجعلـــها من اللغات أكثر انتشارًا في العالم، وهي كما يقول الدكتور نهاد الموسى: «كالهواء الذي نتنفـــسه فلا نراه ولا نكاد نحسّه إلا أن يرف علينا رخاء عليلاً، وعند ذلك ينبـــه فينـــا إحـــساسًا عميقًـــا بضرورته وجدواه، أو يتلوث فتضيق به صدورنا، ويوقظ فينا أهمية التدابير لجعله موافقًا لـــشروط حياتنا، إذ إنّه يمثل شرطها الأول»[(١)]. إنّه من الطبيعي أن يصدر هذا الموقف من ابن اللغة، وطبيعي كذلك أن يكون لنا الشعور نفسه تجاه العربية، لأنّها لغة القرآن الكـــريم، وأداة فهمـــه، لـــذلك فمسؤوليتنا كبيرة في العمل على تطويرها ونشرها في مختلف بقاع العـــالم، وجعلـــها في مـــصاف اللغات المتطورة كالإنجليزية والألمانية والفرنسية.

والحديث إذن عن اللغة العربية وتطويرها وتعليمها للناطقين بغيرها، مرتبط لا محالة بالثقافـــة «فاللغة وعاء الثقافة، ووسيلة لحفظها ونقلها إلى الآخـــرين، وهي صورة صادقة لحضارة الأمّـــة... ولا يمكن التعرّف على ثقافة أمّة دون التعرّف على لغتها، كما لا يمكن سبر لغة ما دون الاتـــصال بثقافتها»[(٢)]، فلا يمكننا – نحن العرب – أن نعلّم العربية ما لم نعرّف بثقافتنا الإسلامية، لأنّ العربية هي الحامل المادي لها، ولا يمكن الفصل بينهما، كما أنّ: «الثقافة جزء جوهري مكمل للتفاعل بين اللغة والفكر، فاللغة هي التي تعبر عن الأنماط الثقافية، وتعكس نظرة المجتمع إلى العالم، ولنـــضرب على ذلك مثالاً بالألوان، إذ تختلف المجتمعات في تحديدها وفي التعبير عنها»[(٣)].

من هاهنا، ينبغي لمتعلم اللغة العربية– الناطق بها أو غير الناطق بها– أن يتشرب مـــن معـــين الثقافة العربية الإسلامية أولاً، فيمنحه ذلك الاتصال بمفرداتها والتهيئة النفسية لتلقيها، ثم يتعلّمها في مرحلة تالية، وثمّة يستطيع التواصل بسهولة مع أبنائها في مختلف الأقطار العربيـــة، وإن اختلفـــت

(١) وليد العناتي، العربيّة في اللسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة، ط١، عمان الأردن ٢٠١٢م، ص٠٩.

(٢) عبدالعزيز العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، ط١ مكة المكرمة، ١٤٢٣هـــ، ص ٢٧.

(٣) دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، د ط، بيروت لبنان، ١٩٩٤، ص١٦٧.

لهجاتهم[1].

وبالرغم من أنّ تعلّم العربية لدى الأجنبي له غاياته، وجاء استجابة لحاجات السوق أو خدمة للقرآن الكريم، إلا أنّه أضحى مطلبًا لا بد من الاهتمام به والعمل على تطوير مناهجه، بطرق علميّة وموضوعيّة تضمن للمتعلم سيرورة تعليمية ناجحة، وإن كان هذا الميدان (تعليم العربية لغير الناطقين بها) مازال ناقصًا، وقوائمه اللغوية تحت التجريب، وبحاجة إلى التحفيز، لهذا السبب دعا الدكتور عبده الراجحي إلى ألا نترك هذه المعاهد كالجزر المعزولة، تعمل في انفصال تام عن الجامعة، بل يجب أن تشرف عليها مستويات عليا، تضمن لها قيمتها الحقيقية كمعهد غوته أو هردر الألمانيين[2].

وبناء على مطلب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وجّهت بحثي نحو تعليم المفردات، وأسس انتقائها عند المهتمين بهذا المجال أمثال: رشدي طعيمة وعبده الراجحي ومحمود كامل ناقة، وعبدالله عبدالحميد وناصر الغالي... إلخ، وأمّا الجانب التطبيقي، فكان حول أسس انتقاء المفردات عند محمود الشافعي من خلال كتابه: «نون والقلم، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: المستوى المتقدم» وحصرت الاهتمام على مستوى المفردات، لأنّها تمثل عصب العمليّة التعليمية فلا بد لأيّ متعلم أجنبي أن يستشير المعجم، ويستنير بمفرداته «فالمفردات في لغة ما أوضح صورة لنوع الحضارة، التي تتميز بها الأمّة الناطقة بهذه اللغة، وخير دليل على مدى سعة خبراتها وعمقها، فحينما تكون خبرات الأمة محدودة تأتي مفردات لغتها قليلة العدد، ضيّقة الدلالة، وحينما تتسع خبرات الأمة وتنضج حضارتها، تتسع لغتها تبعا لذلك، فتزداد ثروتها اللفظية وتتعدد دلالتها، واللغة العربية عبر تاريخها الطويل، خير مثال على ذلك»[3].

---

(١) لقد نبّه الفاسي الفهري إلى " أنّ العربيّة الفصيحة لست لغة أولى في محدداتها النفسية والإدراكية... وإنما هي لغة بين الأولى والثانية، وأنّ تعلّم العربية الفصيحة مرتبط بالعاميّة، وإن كانت العربية لغة العرب من المحيط إلى الخليج إلا أنّها ليست واحدة، وهذا يقتضي العمل على العاميات، كجزء من العمل على الفصيحة سواء تعلق الأمر بوصف الفصيحة القديمة أو الحالية أو تعلق الأمر بمعرفة خصائص اللهجات، عبر تاريخها واتصالها بالفصيحة "(انظر المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة، الفاسي الفهري، دار توبقال، ط٢، الدار البيضاء ١٩٩٩، ص ص ٢١، ٢٢، وانظر عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي ص١٠٤) ".

(٢) انظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دارالمعرفة الجامعية د ط، ٢٠١٢م، الإسكندرية، ص ١٠٣.

(٣) عبدالعزيز العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية، ص٢٨.

وفي هذا السياق يمكننا الوقوف عند الإشكالات الآتية:

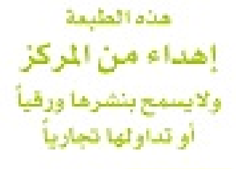
- ما المفردات التي ينبغي تعليمها للأجنبي، حتى يتسنى له إتقان الاتصال باللغة العربية؟
- ما معايير انتقائها في أثناء إعداد المادة التعليمية؟
- ما أهميّة رفع درجة الوعي لدى الأجنبي بالفروق الموجودة في اللغة العربية بين الأقطار العربية؟

إنّ من القضايا التي يجب التنبيه عليها، ضرورة التمييز بين تعليم اللغة والتعليم عن اللّغة، فالأوّل تعليم من أجل إتقان مهارة التواصل مع أبناء اللغة الهدف (لغة ثانية)، والثاني تعليم لأبناء اللغة (اللغة الأم) قصد التعمق في قضاياها، وهذه الفكرة أشار إليها كثير من المشتغلين في حقل اللسانيات التطبيقية، وهو حقل يشترك فيه اللساني والنفساني والتربوي وغيرهم.

وقضيّة المفردات وانتقائها مرتكز مهمّ من مرتكزات إعداد المحتوى التعليمي، لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فحسن اختيار المحتوى وتنظيمه من حسن اختيار المفردات، فالمفردات عملة الكلام ومعرفتها ضروريّة لتعلّم اللغة الثانية، ولكن هذا لا يعني أنّ: «تعليم اللغة يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات في ذهن المتعلم، ولكن إكسابه المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية وتحسينها، فالمعرفة – كما يقال – هي تكوين طرائق وأساليب، وليست مختزن معلومات، فالمتعلم يزداد تعلّمًا بفنّ التعلّم والمعلّم هو صانع تقدمه»[1].

لذلك، فتعليم المفردات في لغة من اللغات، لا يعني حفظ أكبر عدد منها، ولكن هو معرفة بمهارة استعمالها في سياقات متعددة وفق المواقف، التي يمكن أن يقع فيها المتعلم، وهذا ما يتيح له فرصة الاتصال بالمفردات الحيّة (المستعملة لا المدخرة في المعجم)، فيربطها بمختلف عوامل التعلّم الأخرى (السّن، الشخصيّة، الوقت...) وبمهاراته الفردية، ولا يتحقق هذا إلا في إطار عام؛ هو الكلام الذي هو تطبيق فعلي للغة في الواقع، وهنا يصلح القول بأنّ: «اللفظة في الكلام تشبه

(١) أحمد حساني، المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغات لغير الناطقين بها، مقاربة لسانية تطبيقيّة تقابلية نصيّة، أعمال المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، المجلد ١، مركز اللغات الجامعة الأردنية ٢٠١٤ ص١٤.



إلى حد كبير ورقة النقد في الاقتصاد»[١].

كما يسعى هذا البحث إلى الكشف عن ضرورة اتباع أساس علمي دقيق في اختيار المفردات، المناسبة لكل مستوى من مستويات التعليم (ابتدائي، متوسط متقدم)، تتلاءم وحاجات المتعلم الأجنبي ورغباته، وتساعده على تنمية قدرته الاتصالية[٢] communicative competence، في أثناء تواصله مع متحدثي اللغة العربية في مختلف الأقطار العربية، وفي مختلف المواقف، فما مفهوم اللغة عند اللسانيين وعلماء النفس إلا إتقان للمهارات اللغوية الأربع (استماع- كلام- قراءة - كتابة)، وما وظيفتها إلا وظيفة إبلاغيّة تواصليّة، كما اصطلح على ذلك أصحاب المدرسة الوظيفية، ثم إنّ «أقلّ الناس خبرة بتعليمية اللغات، يدرك لا محالة أنّ الجانب الطاغي على ما سواه في تعليم اللغات هو الجانب التواصلي للغة، أي التركيز على الوظيفة التواصلية دون غيرها من الوظائف الأخرى»[٣].

الجانب النظري:

تمهيد:

يعد الوقوف عند اللغة وتعريفها من القضايا المهمة التي اشتغل عليها الفكر اللساني في القديم والحديث، فهي عند ابن جنّي: «أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم»[٤]، وعند السيوطي في "المزهر" ألفاظ وضعت لمعان[٥]، وفي تعريف الدكتور حسن ظاظا لها ما هي إلا: «رموز صائتة

(١) حسن ظاظا، اللسان والإنسان، مدخل إلى معرفة اللغة، دار القلم، الدار الشامية، ط٢، بيروت، لبنان ١٩٩٠م، ص٦٧.

(٢) كفاءة الاتصال: "يقصد بها تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية المناسبة التي تمكّنهم من الاتصال المثمر بمتحدثي اللغة المستهدف تعليمها، وذلك انطلاقًا من مفهوم اللغة" (انظر:الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها رشدي أحمد طعيمة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية ص٢٨) وأول من استعمل هذا المصطلح هو العالم اللغوي الاجتماعي "ديل هايمز: (انظر: أسس تعلم اللغة وتعلمها، دوجلاس براون، تر: عبده الراجحي، ص ٢٤٤)، وكفاءة الاتصال تختلف عن الكفاءة اللغوية (linguistic competence): ويقصد بها تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية، التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد، التي تضبطها وتحكم ظواهرها والخصائص التي، تتميز بها مكوناتها. (رشدي طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية...، ص٢٩).

(٣) أحمد حساني، المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغات لغير الناطقين بها، مقاربة لسانية تطبيقيّة تقابلية نصيّة، ص١١.

(٤) ابن جني، الخصائص، تح: عبدالحميد هنداوي، مجلد ١، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ٢٠٠٨م، ص ٨٧.

(٥) جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح: محمد أحمد جاد المولى، علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، ج١، دار الجيل، د ط بيروت، لبنان، دت، ص ٨.

يحدد بها الإنسان تجاربه الحسيّة والمعنويّة»[1]، وهكذا اختلفت مفاهيمها حسب نظرة كل عالم وكل مدرسة.

إنّ اللغة ظاهرة اجتماعية إنسانية، تشترك في دراستها كل التخصصات وهي متعددة الجوانب: (اللغوي، والنفسي، والاجتماعي، والنظري، والتطبيقي، والتعليمي...) ولهذا السبب أوجدت اللسانيات المعاصرة فروعًا جديدة لدراستها، ووصف بنيتها والإلمام بقضاياها، بوساطة منهج علمي دقيق، ومن هذه الفروع التعليمية التي تهتم بقضايا تعلّم اللغة وتعليمها وتطوير طرائق ومناهج تدريسها، وهو حقل تشترك فيه كثير من التخصصات: اللسانيات، وعلم النفس، واللسانيات الاجتماعية، والترجمة... وغيرها.

ومما لا شك فيه أنّ تعليم اللغة العربية، استفاد كثيرًا من النظريات اللسانية التي ساعدت على وصف اللغة، ودراسة أنظمتها المعقدة في مختلف مستوياتها: (الصوتي، والتركيبي، والدلالي) كما استفاد من أبحاث اللسانيات النفسية والاجتماعية، وذلك من خلال تعليم الأفراد ضوابط استعمال اللغة داخل المجتمعات المختلفة الثقافات، لأنّ تعلّم اللغة هو تعلّم للثقافة، فاللغة وكما يقال وعاء للثقافة، والمتعلم (الناطق بها، وغير الناطق بها) مطالب بمعرفة مفرداتها وما يحيط بها، حتى يتجنب الخلط بين الفصحى والعاميّة، ويكتسب حميمية مع المحيط؛ تمكنه من التواصل المثمر، وخصوصًا لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وهو مبحث بكر أصبحت تحتاجه الشعوب غير الناطقة بالعربية لسدّ حاجات دينية أو سياسية أو اقتصادية.

إنّ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أضحى ضرورة ملحة لدى الشعوب غير الناطقة بها، ولكنّنا نتساءل هنا: أي لغة يتعلّم؟ وما المفردات الأساسيّة له في تعليمه؟

بالنسبة للسؤال الأوّل، فالإجابة تبدأ من حيث تلقي الأجنبي للغتنا، فهو يتلقاها من وسائل الإعلام والصحف والمجلات... إلخ، وهذا ما يدعى بـ: "اللغة العربية الفصحى المعاصرة" Modern standard Arabic ويعرّفها رشدي أحمد طعيمة، بأنّها: «تلك اللغة المستخدمة في أجهزة الإعلام العربية، والأحاديث الرسمية والكتابات الأدبيّة؛ وغيرها من أنشطة الكتابة العربيّة المعاصرة»[2].

---

(١) حسن ظاظا، اللسان والإنسان، مدخل إلى معرفة اللغة، ص٦٧.

(٢) رشدي طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة السعودية، ص٣٩.

انطلاقًا من هذه المصادر، يتصل الأجنبي باللغة العربية، لذلك فهو يركّز جلّ اهتمامه في أثناء تعلّمها على معرفة ألفاظها المستعملة (الحـيّة)، حـتى يتمكن من فهمها، ويتواصل بها بـسهولة، ولـكنّ الإشكال الذي لا نغفله هنا، هو اصطدامه باللهجات، وهي عقبة كبيرة لا يتجاوزهـا إلا باحتكاكه المستمر بالثقافة العربية الإسلاميّة وبملامسة المحيط الحقيقي لها، فثمة فروق في الاستعمال بين المجتمعات مثل: «لفظة آنسة مثلا يختلف استعمالها من شعب إلى شعب بحكم اختلاف العرف الاجتماعي، ففي العربية نطلق لفظ "آنسة" على كل فتاة لم تتزوج بعد، ولا نجرؤ على اسـتبدال التسمية بـ: السّيدة، التي تخاطب بها عادة المرأة المتزوجة، في حـين أنّ الـشعب السويـسري أو الألماني، يطلقان اسم آنسة في مطعم أو فندق بمعنى "نادلة" حتى وإن بدت سيدة»[(١)].

كما يمكن للعربية المعاصرة أن تأتي ممزوجة بالأجنبية[(٢)]، وتحافظ علـى التـسمية نفـسها، وللأسف فإنّ هذا النوع أصبح يستخدم حتى في الجامعات العربية، أي عند أبناء اللغة، وهذا ما لا يصلح ويقود حتمًا إلى ضعف المستوى. وأمّا بالنسبة للسؤال الثاني: (ما المفردات الأساسية لـه في أثناء تعلّمه؟)، فهو محور مداخلتنا وسنجيبُ عنه في طياتها.

أهمية الانتقاء:

إنّ مبدأ الانتقاء له تفسيرات وأسباب عدّة، أهمها:

١- الانتقاء مرتبط بالتخطيط والسياسة اللغوية المتبعة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٢- الثروة المفرداتية الهائلة للغة العربية، ما يجعل من مفرداتها تتعدد وتتنوّع فيصطدم الأجنبي بهذا العدد الهائل، فتلبسه الحيرة.

٣- الانتقاء يساعد في اختيار المحتوى التعليمي المناسب لكل مستوى، ويساعد علـى تنظيمـه، فيسهل التعلّم؛ وعدم الانتقاء اختيار عشوائي لا يؤدي إلى نتيجة وهو مذهب مضياع.

٤- ارتباط الانتقاء بعامل الوقت المخصص لكل درس أو تدريب أو هدف أو خطة، وارتباطـه أيضًا بعامل السّن، أي الفئة العمرية للمتعلّم، فتعلّم الكبار ليس كتعلم الصغار.

---

(١) رضا الطيب كشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، منشورات مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٣٦هـ ص٧٠.

(٢) المرجع نفسه، ص٧٩.

٥- تميّز الأجنبي بلغته وثقافته وأهدافه الخاصّة المسطرة من تعلّم اللغة الثانية[(١)]، فتعليمه مختلف عن تعليم أبناء اللغة (اللغة الأمّ)، فالأجنبي ننتقي له ونعلّمه، على خلاف ابن اللغة الذي يكتسب اللغة تلقائيًّا وينتقي لنفسه.

٦- الانتقاء يراعي حاجات المتعلّم ومواقف التواصل، ويتم وفق أساس علمي مدروس.

مفهوم المفردات وأهميتها:

تعرّف المفردة أو الكلمة في اللغويات التقليدية بأنّها: «عنصر لغوي دال مؤلف من صوتية أو صوتيات في شكل متتالية قابلة للتسجيل الكتابي، وتدل الكلمة في تمظهراتها المركبيّة إمّا على: اسم أو فعل أو صفة أو حرف»[(٢)].

والمفردة في المعجم الوسيط: «هي اللفظة الواحدة»[(٣)]، والكلمة في اللسانيات الحديثة أخذت تسميات مختلفة أهمّها: المورفيم- المونيم- اللفظ...إلخ.

أهمية المفردات:

تعد المفردات عنصرًا مهمًّا من عناصر اللغة الثلاثة (أصوات- مفردات - تراكيب)، ومقومًا أساسيًّا من مقوّمات بناء المحتوى التعليمي، أضف إلى ذلك أنّها المادّة الأساسيّة للقوائم اللغوية، واستنادًا إلى قول طعيمة فإنّ: «المفردات عنصر أساسي من عناصر اللّغة، ولعل أكثر المهارات توظيفًا للمفردات واعتمادًا عليها؛ هي القراءة.... الأمر في القراءة إذن، يعتمد على قدرة القارئ على فهم المفردات؛ التي يتكون منها النص المقروء، وإدراك العلاقة بين بعضها البعض»[(٤)]، فالقراءة، تساعد صاحبها على اكتساب مهارة استعمال المفردات في الواقع، وفهم دلالاتها، كما أنها تتيح له فرصة كتابتها وتصويرها ونطقها، زيادة على ذلك: «فالمفردات هي أدوات حمل المعنى، كما أنّها في ذات الوقت وسائل للتفكير، فبالمفردات يستطيع المتكلم أن يفكر ثم يترجم فكره إلى كلمات تحمل ما يريده، وعادة ما تكتسب المفردات في اللغة الأجنبية من خلال مهارات الاستقبال

(١) انظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص١٠٣.

(٢) المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (إنجليزي- فرنسي- عربي) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مكتب تنسيق التعريب، ط٢، الرباط، ٢٠٠٢م، ص١٦٨.

(٣) إبراهيم مصطفى ومن معه، المعجم الوسيط، ج٢، ط٢، القاهرة، ١٩٦٠م، ص٨٧٤.

(٤) رشدي طعيمة، علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، ط١، ٢٠١٠م، القاهرة، ص ٦١٤.

وهي الاستماع والقراءة»[(١)].

معنى هذا، أنّ الكلمات وسائل للتفكير وتفجير المعاني الكامنة في الأذهان وذلك، من خلال الاستخدام؛ الذي يُبرز الكفاءة الاتصالية للمتعلّم الأجنبي، من خلال الكلام (الإنتاج)، فحينما تُوظف الكلمات ضمن سياقات معينة، تكشف لنا عن حقيقتين:

- تغيّر الدلالات حسب السياقات والمواقف.
- مدى تحكم المتعلم في الاستعمال المناسب لها.

وضمن الحقيقة الثانية، يتسنى للمتعلم تصحيح أخطائه التي من المحتمل الوقوع فيها، وتتسع دائرة معرفته بالكلمات بالممارسة والتعلّم، ويتمكن كذلك من القدرة على توظيف المفردات في مواقف مشابهة على سبيل التدريب والتمرين وفي هذا الإطار، يعدّ الاحتفاظ بالمفردات الذي يتبع التعرض، أكبر في المعرفة الاستقبالية منه في المعرفة الإنتاجية[(٢)]. ومن جهة أخرى، فإنّ التعرض للمفردات وتكرار استعمالها؛ يولد نموًا في المعجم أو الحصيلة اللغوية لدى المتعلّم في اللغة الهدف، كونهما ينمّيان قدرات الإبداع لديه، ويُطوران قدراته الفردية من استعمال لآخر، وفي هذه الحالة لا يكون التكرار مجرد تكرار آلي (ترديدًا) بل يحول إلى إبداع[(٣)]، وعندئذ تحدث السيطرة على المفردات وتتحقق الكفاءة الاتصالية[(٤)].

---

(١) محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه مداخله – طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية ١٩٨٥، ص١٦١.

(٢) انظر: سوزان جاس، لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية، مقدمة عامة، تر: ماجد الحمد، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، ج٢، ٢٠٠٩، ص٥٨٤.

(٣) انظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط٥ الجزائر ٢٠٠٩ ص٤٠.

(٤) الكفاءة الاتصالية ذات أبعاد أربعة، حددها ربيكا أكسفورد كما يأتي:

١- الكفاءة النحوية: Grammatical competence أو الدقة accuracy وهي الدرجة، التي يكون عندها مستخدم اللغة قد أتقن مجموعة المبادئ lisguistic code، بما في ذلك المفردات vocabulary والقواعد grammar والنطق pronunciation والهجاء spelling وبناء الكلمة word formation.

٢- الكفاءة الاجتماعية اللغوية: sociolinguistic competence وهي المدى الذي يمكن عنده فهم، واستخدام التعبيرات بصورة ملائمة في العديد من المواقف الاجتماعية، وهي تتضمن معرفة مهام الحديث، مثل: الإقناع والاعتذار والوصف.

٣- الكفاءة التحادثية: discourse competence وهي القدرة على ربط الأفكار لتحقيق التماسك في الشكل والترابط في الأفكار، وذلك يتخطى مرحلة مجرد الكفاءة في الاتصال بجملة واحدة.

٤- الكفاءة الإستراتيجية: strategic competence وهي القدرة على استخدام إستراتيجيات للتغلب على قصور المعرفة باللغة، فمثلا إذا لم يكن الفرد يعرف كلمة، فيمكنه أن يستخدم إشارة أو إيماء للتعبير عنها أو يمكنه التحدث أو الكتابة حول هذه الكلمة، حتى يفهم المستمع أو القارئ ما يريد المتحدث أن يقول. (انظر: إستراتيجيات تعلم اللغة، ربيكا أكسفورد، ص ص ١٩- ٢٠).

وبالرغم من الأهمية المتزايدة التي يحظى بها جانب المفردات، إلا أنّه يظل منقوصًا بالنظر إلى أهميته في إعداد المادّة التعليميّة، وما زال المتعلّم الأجنبي يفتقر إلى مقرر موحد يستنير به في تعلّمه في الوطن العربي، وما زالت القوائم اللغوية قيد التجريب، وتعتمد كليًّا على ما تجود به مجهودات بعض المهتمين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مثل: جامعة أم القرى، ومعهد الخرطوم الدولي، ومعاهد أخرى في السعودية أو مصر... إلخ، و لم ترق إلى مستوى نظيراتها الغربية (الإنجليزية والفرنسية والألمانية...).

إنّ أهميّة المفردات تنبع من مصدرها الأوّل وهو المعجمات، ولكنّنا إلى اليوم نسجل «نقصًا في المعاجم العربية الحديثة أحاديّة اللغة، ومعظم المتعلمين يستعملون معاجم ثنائية»[(١)]، وفي هذا تنبيه إلى أهمية استغلال جزء كبير مهمل من المفردات ضمن المعجم، وهو الكلمات الكامنة، وإخراجه إلى حيز الاستعمال فلا يقتصر تعليم المفردات إذن على الشائع منها فقط (المستعمل أو الحي) بل يجب تعليم كيفية التعامل مع المفردات الكامنة (الخاملة) أيضًا.

تعليم المفردات:

التعليم (Learning) في قاموس المنجد: «كلمة مشتقة من علّم -يعلّم- تعليمًا، ويقال علّمه الصنعة وغيرها، بمعنى جعله يتعلّم»[(٢)]، وعند ربيكا أكسفورد هو: «المعرفة المقصودة Conscious Knowledje لقواعد اللغة، وهو لا يؤدي بالضرورة إلى الطلاقة في التحدث، كما أنّه ناتج عن تعليم رسمي Formal Instruction»[(٣)].

يتبدى لنا من هذين التعريفين أنّ التعليم وفي أغلب التعريفات، يقصد به تلقي المعرفة بشكل رسمي مدروس، وهو مخصص لغير أبناء اللغة، ونتائجه نسبية، عكس الاكتساب Acquisition[(٤)]، الذي يحدث عند أبناء اللغة، فهم يأخذون اللغة من المجتمع تلقائيًّا ولا يجدون

---

(١) انظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعلم العربية، ص ١٠٥.

(٢) لويس معلوف، المنجد (اللغة والأعلام)، دار المشرق، ط٤٥، بيروت، لبنان ص٥٢٦.

(٣) ربيكا أكسفورد، إستراتيجيات تعلّم اللغة، تر: السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، منتدى سور الأزبكية، القاهرة، ص ١٥.

(٤) الاكتساب: يحدث في شكل ناتج غير قصدي unconscions وهو تلقائي spontaneous، ويؤدي إلى الطلاقة في التحدث، وهو ناتج عن الاستخدام الطبيعي للغة naturalistic language use، «انظر: إستراتيجيات تعلم اللغة ص١٥» ويعني كذلك: «تثبيت الذاكرة لفكرة أو معطى ما مدرك». (انظر: معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، محمد الدريج ومن معه، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، ص١٣).

صعوبة في استعمالها، ونتائجه مضمونة إلى حد بعيد.

إنّ تعليم مفردات اللغة العربية لغير الناطقين بها، مهمّة صعبة تتطلب من المتخصصين إعداد برامج خاصّة، وقوائم مفردات خاصّة، تراعي حاجات المتعلم الأجنبي، وظروفه ودوافعه ومستواه التعليمي، «وهو عملية مستمرة ولا تحدث مصادفة»[(١)]، وهي مهمّة عسيرة، لأنّنا نواجه متعلمًا أجنبيًّا له لغته وثقافته وحصيلته اللغوية ضئيلة، تحتاج إلى تعبئة كاملة عن طرق التدريب والتمرين، خاصّة أنّ العربية غنيّة بمفرداها، ولكنّ بعض المعلّمين «يعتقدون أنّ تعلّم المفردات عملية سهلة، إلا أنّ متعلمي اللغة يجدون مشاكل بالغة عند تذكّر كمٍ كبير من الكلمات الضرورية، لتحقيق مستوى الطلاقة اللغوية، والمفردات هي أضخم مكونات تعلّم أي لغة وأصعبها خضوعًا للسيطرة سواء كانت هذه اللغة أجنبية أو اللغة الأمّ»[(٢)].

ففي هذا المستوى، يلجأ المتعلم في غالب الأحيان إلى القوائم اللغوية[(٣)]، محاولاً حفظ مفرداتها أو يلجأ إلى الترجمة، ولكنّه يجهل أنّ العربية ليست لغة أُمًّا بالمعنى الدقيق، ولكنّها لغة بين الأولى والثانية —كما قال الفهري – تزاحمها في الواقع لهجات مختلفة، وفي هذه الحالة يتيه المتعلم في أثناء تعلّمه بينهما، ويصبح مرغمًا على الاندماج في الثقافة العربية أو في المحيط؛ الذي يرغب تعلّم لغته من أجل اكتساب مفردات تساعده على إتقان اللغة الفصحى، لذلك «وانطلاقا من هذا التصور، فإنّ اللغة الأجنبية، هي بالنسبة للمتعلّم بناء جديد لنظام جديد يتشكل هذا البناء من سبيلين:

- سبيل التعميم: إدراك السمات المشتركة بين العناصر اللسانية.
- سبيل التمييز: إدراك الاختلافات بين العناصر اللسانية»[(٤)].

ليس تعلّم المفردات ومعرفتها في الاحتفاظ بأكبر عدد منها، ولكنّه في معرفتها والتحكّم في استعمالها والتفريق بين دلالاتها، فمعيار الكفاءة فيها؛ هو: «أن يكون المتعلّم قادرًا على استخدام

(١) سوزان جاس، لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية– مقدمة عامة، ج١ ص ٥٨٧.
(٢) ربيكا أكسفورد، إستراتيجيات تعلم اللغة، ص٤٥.
(٣) القائمة اللغوية: «تتمثل في ضبط المفردات المتواترة أو التراكيب الشائعة أو الفونيمات... في لغة من اللغات اعتمادًا على اللسانيات الكمية، التي تحدد طرق الإحصاء اللغوي، وعلى اللسانيات الاجتماعية، التي تضبط العيينات الممثلة للغة طبق المستويات اللغوية ومختلف الشرائح الاجتماعية» (انظر: توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، طيب كشو، ص٤١).
(٤) أحمد حساني، المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغات لغير الناطقين بها ص١٠.

الكلمة المناسبة في المكان المناسب»[1]. زيادة على هذا فإنّ تعلّم المفردات لدى الأجنبي يعني[2] إثارة القضايا الآتية: طريقة الانتقاء- عددها- وتنوّعها وكيفية تقديمها وتدريسها والتدريب عليها.

من حيث العدد: ويشترط أن يكون هناك توازن في عدد المفردات المقدّمة، فلا نتجاوز القدر المناسب لإمكانيات الدّارس وأهدافه، ولا نقصّر في مدّه بالعدد الكافي من المفـــردات، والـــسؤال المطروح في هذا المقام: ما العدد المناسب الذي ينبغي أن يتعلّمه الدارس؟

اختلف عدد المفردات المطلوب من دارس لآخر، فرشدي طعيمة مثلاً، يقدّم الاقتراحات الآتية:

- المستوى الابتدائي من ٧٥٠ ←——— ١٠٠٠ كلمة
- المستوى المتوسط ١٠٠٠ ←——— ١٥٠٠كلمة
- المستوى المتقدم ١٥٠٠ ←——— ٢٠٠٠كلمة[3]

وفي السياق نفسه، ودون تحديد للعدد، يشير الدكتور عبـــدالرحمن الحـــاج صـــالح إلى «أنّ الطالب لا يمكن له أثناء دراسته اللغة في مرحلة معينة، أن يتعدى حـــدًّا أقـــصى مـــن المفـــردات والتراكيب، بل وفي كل درس من الدروس التي يتلقاها، ينبغي أن يكتفي فيه بكميـــة معينـــة، وإلا أصابته تخمة ذاكريّة، بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته اللغة»[4].

مـن حيـث نـوع المفـردات الجديـدة: ينبغـي تحكيم مجموعـة مـن المعـايير لانتقاء المفردات، وفي هذه الحالة نميّز بين ثلاثة أنواع منها:

- مفردات حسيّة Concerte ومجرّدة Abstract.
- مفردات نشيطة Active وخاملة Passive.

---

(١) عبدالرحمن الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها العربية للجميع، قونيا، تركيـــا، أيلـــول ٢٠١٥م، ص٤٦.

(٢) انظر: رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، مكـــة المكرمـــة، ١٩٨٥: ص ١٧٤- ١٧٦.

(٣) رشدي طعيمة وأحمد مدكـــور، المرجـــع في منـــاهج تعليم اللغة العربية ص٢٥١.

(٤) عبدالرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علم اللسان، الجزء الأول، مـــوفم للنـــشر، ط١، ٢٠٠٧، الجزائـــر، ص٢٠٣.

- كلمات محتوى Content Words وكلمات وظيفية[(١)] Function Words.
- من حيث التدريب على المفردات الجديدة: وهناك جانبان:
- التدرّب على المفردات الجديدة.
- مدى توظيف هذه المفردات الجديدة في الدروس التالية.
- من حيث المترادفات والمتضادات: يستحسن الاهتمام بها مع عدم الإكثار، لأنّ ذلك يربك القارئ ويخلطه.

وهناك قضايا أخرى، نوّه عليها المتخصصون في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مجال تعليم المفردات؛ ومنها:

- اتبّاع إستراتيجيات في تعليم المفردات: مثل إدراج المفردات في تراكيب معينة سبق استخدامها أو صوغ كلمات جديدة، أو الترجمة الحرفية أو التكرار، الذي يكفي لتثبيتها في النص، تعرفًا ونطقًا وفهمًا[(٢)].
- القوائم اللغوية: وينظر إليها من حيث منهج الإعداد، ونوع المادّة المستقاة منها، ومن حيث جنسيّة المؤلفين، ومن حيث جمهور القراء ومن حيث اعتمادها على قوائم سابقة، ومن هذه القوائم: قائمة معهد الخرطوم الدولي، وقائمة مكّة للمفردات الشائعة (١٩٨٣)، وقائمة رشدي طعيمة (١٩٨٢) وقائمة داود عبده...إلخ، كما يجب تخصيص هذه القوائم إلى الناطقين بالعربية أو إلى غير الناطقين بها[(٣)].
- اختيار المفردات ذات الصلة بمواقف الاتصال: أي ربط المفردات بموقف معين، فذلك يساعد المتعلم على أداء الوظائف اللغوية بطريقة طبيعية، تنقل الحياة إلى حجرة الدّرس[(٤)].

---

(١) الكلمات الوظيفية: هي التي يستعان بها في الربط بين الجمل ووصل أجزاء الكلام، مثل: أدوات العطف وحروف الجر وغيرها، ويقصد بكلمات المحتوى كلمات المضمون، تلك التي تشكل أساس الكلام مثل: الأسماء والأفعال (الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، رشدي طعيمة ص٣٢) وتسمى الكلمات الوظيفية بالكلمات الخادمة، أما الكلمات الحاملة، فتسمى بالكامنة (انظر: تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، ج٢، عالم الكتب، ط١، القاهرة ص٨٨).

(٢) انظر: رشدي طعيمة وأحمد مدكور، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية، ص ٢٥٣.

(٣) رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية، ص ١٤٢- ١٤٣.

(٤) انظر: محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه- مداخلة- طرق تدريسه- ص ١٦٣، وانظر: المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية، رشدي طعيمة، أحمد مدكور، إيمان هريدي، ص ٢٥٤.

- ربط تعلّم المفردات بالسيّاق: وهو من القضايا التي رُكّز عليها كثيرًا في تعليم المفردات، نظـرًا لقيمة المعنى وتغيراته، ومراعاة للجانب الثقافي «فالمفردة أو الكلمة تقل أهميتها التعليميّة عنـدما تكـون بمفردها، لذا ينبغي أن يحرص دائمًا على تعليمها في جمل، ومن خلال سـياقات ذات معنى، مفهومة للدارسين، وأن يتضمن الدّرس أو الوحدة مفردات مختارة بعناية وتركيز.... وأن تتكامل مع مفردات بقية الدروس أو الوحدة، لتشكل في النهاية الذخيرة المفرداتية (المعجميـة) المستهدفة في الخطة أو المنهج التعليمي»[(١)].
- المفردات والمعجم: المعجم من أهمّ الوسائل التعليمية التي يلجأ إليها المتعلم الأجـنبي؛ لتطـوير حصيلته اللغوية «وربما يكون المعجم، في الواقع أهمّ المكونات اللغوية بالنسبة إلى المتعلمين»[(٢)]، وما يفسر أهميته، هو أنّ «الخطأ في المفردات ليس كالخطأ النحوي»[(٣)]، فالخطأ في المفـردات يعني الخلل الكلي في المعنى، وأمّا الخطأ النحوي، فيمكن أن يؤدي معـان صـحيحة، لـذلك «فالمعاجم اللغوية هـي خزائن اللغة وكنوزها، التي يستمد منها الإنسان ما يغـني حـصيلته اللغوية وينميها ويجعلها مرنة طيعة في مجالي الأخذ والعطاء»[(٤)].

إجراءات تحمي المتعلم من الانزلاق: وهي عمليات يقوم بها المتعلم لتثبيت المفردات في الذهن، وتمكنه من المعرفة، ومنها:

- الإعادة والتكرار (لتعريف الجديد).
- المقارنة (تقريب المعرّف)
- تكوين فرضيات حول المعنى أو الوظيفة ثم إخضاع هذه الفرضيات للتجربة والاختبار وتصويب ما يمكن تصويبه، ثم حفظها[(٥)].
- تعليم المفردات وفق طريقتين[(٦)]:

---

(١) عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص٤٧.
(٢) سوزان جاس، لاري سلينكـر، اكتسـاب اللغة الثانية، مقـدمة عامة، ج٢، ص ٥٧٤.
(٣) المرجع نفسه، ص٥٧٤.
(٤) أحمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصـادر ووسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٩٦م، ص١٩٢.
(٥) أحمـد حسـاني، المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغات لغير الناطقين بها.... مرجع سابق، ص ١٠.
(٦) انظر: سوزان جـاس، لاري سلينكـر، اكتسـاب اللغة الثانية، ج٢، ص ٥٨٤-٥٨٧.



- **معايير انتقاء المفردات عند المهتمين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:**

أخذ موضوع اختيار المفردات للمتعلمين الأجانب في عصرنا، حيّزًا كبيرا من الاهتمام لدى المهتمين بتعليم اللغة العربية، لكن على رغـــم كثرة الكتابات والأبحاث، إلا أنّ المكتبة العـــربية لا تملك قائمة شاملة للمفـــردات -كنظيراتها الإنجليزية والألمانية والفرنسية- تساعد المتعلم الأجـــنبي، وتوجّهه في أثناء تعلّمه في مختلف المراحل والمواقف، وتبقـــى القوائـــم اللغوية المتـــوافرة قيــــد التجريب و«ليس ثمّة أساس علمي لاختيار المفردات، التي يتعلمها الدارسون في هذه الكتب»[١]، ما جعل بعض المعاهد والمتخصصين يخوضون الغمار في هذه التجربة معتمدين في ذلك على قـــدراتهم

(١) رشـــدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العـــربية لغير الناطقين بها، ص١٩.

الشخصية وإمكانياتهم المتاحة، في ظل غياب التنسيق بين الجامعات وغياب التغطية من المؤسسات الحكومية العليا.

إنّ التركيز على هذا الموضوع ضروري، وأسبابه منطقية، خاصّة في المراحل الأولى من التعليم، لتبسيط المادة التعليمية وتنمية الكفاءة اللغوية للمتعلم ومن الأسباب، التي تدعو إلى العمل في هذا المجال، ما يأتي:

- كثرة مفردات اللغة العربية وتنوّعها.
- التنوّع الثقافي، والتعدد اللهجي في البلاد العربية.
- بعض الفروق في استخدام المفردات في الأقطار العربية.
- تسهيل التعلّم وتلبية حاجات المتعلم الأجنبي، في ظل التطورات الحاصلة في الوسائل التعليمية، وفي مختلف مجالات الحياة.
- أن الاختيار العشوائي مذهب مضياع، كما قيل.

لهذه الأسباب كلها، أصبح من الواجب تنشيط البحث وتكثيفه، وتثمين مجهودات علماء العربية المعاصرين في هذا الميدان، والاعتناء بأبحاثهم الخادمة للغة القرآن الكريم، والعمل على ضبط معايير اختيار المفردات لتحسين المحتويات التعليمية، ودرء النقص وإبعاد الزلل وسد الخلل، ومن أهمّ هذه المعايير التي ذكرها المتخصصون ما يأتي:

١- الشيوع: معيار مهمّ، يقصد به كثرة استعمال وتواتر المفردات على ألسنة المثقفين، فالكلمة الأكثر شيوعًا أصلح للمتعلم من الكلمات الأقل شيوعًا، وهي أسرع للاستحضار من الكلمة النادرة، ولذلك ينبغي تدريسها أولاً، وهاهنا يعتمد الدّارس على قوائم المفردات الشائعة: مثل قائمة مكة للمفردات الشائعة ١٩٨٣ ومعيار الشيوع تطرقت له كثير من المؤلفات العربية والغربية[(١)]، واختلفت تسمياته بين الشائع والمتواتر والمألوف، وأظهرت فيه مجموعة

(١) لمزيد من المعلومات حول الشيوع، انظر: (تطوير مناهج تعليم اللغة، جاك ريشاردز، تر: ناصر عبدالله غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، صص٩٠-١٠٠)، وانظر: (علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي- ص٦٠) و(عبدالله عبدالحميد وناصر الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الاعتصام القاهرة ص٨٠-٨٨) و(توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، رضا الطيب كشو، ص٨٣-٨٥).

من القضايا الجوهرية، وهي كالآتي:

أ – الفرق بين الشيوع والسهولة: فليس «معنى ارتفاع معدل تكرار لفظ ما، أنّه أسهل نطقًا وأيسر فهمًا، أو أدقّ دلالة من غيره، إنّ مؤشرات السهولة أو الصعوبة للفظ ما، أمور تحددها اعتبارات ومعايير لا تلعب فيها نسبة الشيوع دورًا كبيرًا» (١).

ب– الشيوع ليس مقياسًا لأهمية المفردات: يقول الدكتور عبدالرحمن حاج صالح: «هذا وليس التواتر وحده مقياسًا لتحديد أهمّيّة العناصر اللغوية عامة والمفردات خاصّة، فإنّ من المفردات التي يحتاج إليها المتكلم ما لا يرد على لسانه إلا في ظروف معينة» (٢).

ففي هذا القول، وإن تحدث الحاج صالح عن تعلّم اللغات عامّة للناطق بها وغير الناطق بها، إلا أنّ رأيه صائب إلى حد بعيد، فليس قلّة التواتر من قلة الأهميّة، وقد ذكر هذه الملحوظة كذلك جاك ريتشاردز، عندما قال بأنّ: «الكلمات الشائعة ليست بالضرورة أساسية في النص فقد ترد في نص ما مرة واحدة، ففهم النص لا يعتمد على نسبة الكلمات المألوفة فقط، ففهم نسبة ٨٥٪ من كلمات النص لا يعني فهم النص بنسبة ٨٥٪ لأنّ بعض الكلمات ترد مرة أو مرتين، ولكنها أساسيّة في فهم موضوع النص» (٣)، فهناك كلمات لها معان خاصّة وقليلة الاستعمال في البلدان العربية.

ج – الفرق بين شيوع الكلمة (الدال) وشيوع المدلول: وهذا الفرق مستنتج من قول الدكتور حسن ظاظا في حديثه عن الكلمة عندما قال: «وهكذا تصبح القيمة الحقيقية للكلمة بمقدار ما لدلالتها من وضوح وشيوع في ذلك المجتمع» (٤) وعليه فإن شيوع المدلول ضروري لشيوع الكلمة، وهي نقطة أشار إليها رضا الطيب كشو، ونبّه على ضرورة اعتمادها في بناء قوائم المفردات، فلا نقتصر على الدوال فقط، بل يجب ذكر المدلولات الشائعة كذلك، فقد لا تكون الكلمة شائعة، ومعناها معروف (٥).

---

(١) رشدي طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص٣٧.

(٢) عبدالرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ج١ ص٢٠٤.

(٣) جاك ريشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، تر: ناصر عبدالله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود الرياض، ٢٠٠٧م، ص٩٠.

(٤) حسن ظاظا، اللسان والإنسان، ص٦٧.

(٥) انظر: رشدي طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية، مرجع سابق، ص٤٥.

د – أن قوائم الشيوع تختلف من اختصاص لآخر، ولا تقتصر على العمل المكتوب فقط، بل بإمكاننا الاعتماد أيضًا على اللغة المحكية عن طريق استعمال وسائل التسجيل الحديثة، وهذا ما لم يتوافر في السابق.

٢ – الشمول (coverage):

ويقصد به تعلّم مفردة، تختصر وتضمّ تعلّم مفردات أخرى، مثل: "مدرسة" تغني عن: (المعلّم، الكتاب مدير...)، ويعني به عند جاك ريتشاردز: «الكلمات التي تغطي أو تشمل معاني كلمات أخرى، ربما تكون مفيدة أيضًا»[(١)]، ويقصد به عند مكاي وهاليداي: «كثرة استعمالات لفظ أو عبارة معينة دون أخرى؛ "فالسلام عليكم" تستعمل أكثر من "صباح الخير"»[(٢)].

٣– الانتشار (range): ويطلق عليه عبده الراجحي مصطلح "التوزيع"، وهو في نظره مكمل لمعيار الشيوع، ويقصد به الاستعمالات العامّة للمفردة، مقابل الاستعمالات المحدودة لبعض منها، مثل: كلمة "فتح"، لها درجة مرتفعة في التوزيع، نقول: فتح الباب – فتح بلادا – فتح عينه على.... – فتح قلبه....، وهو عند عبدالله عبدالحميد وناصر الغالي، ارتباط الكلمة بعلاقات كثيرة مع غيرها مثل: يشتري، ترتبط بـ (قلمًا، كتابًا، قميصًا، هدية)[(٣)].

٤– قابلية الورود (Availability): ويدعى هذا المعيار عند عبدالله عبدالحميد وناصر الغالي بمعيار "القرب والملاصقة" وعند طيب كشو بـ: «الإتاحة»[(٤)]، ويقصد به «أن تكون بعض الكلمات غير الشائعة ولكنّها "متاحة" بمعنى أنّها تتبادر إلى الذهن بسرعة عند ورود موضوعات معينة، مثل كلمة: "قسم" تشير في الذهن إلى كلمات: مكتب– كرسي–

(١) جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، مرجع سابق، ص١٢.

(٢) رضا الطيب كشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص ٨٣.

(٣) وليد العناتي، كتاب "نون والقلم لتعليم العربية للناطقين بغيرها"، دراسة لسانية تربوية، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد الثاني، يوليو ٢٠٠٩م، ص١٢٤.

(٤) انظر: عبدالله عبدالحميد وناصر الغالي– أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية– ص٨٠–٨٨ (نقلا عن العربية في اللسانيات التطبيقية، وليد العناتي، ص٢١٧)، وانظر: رضا الطيب كشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص٨٤–٨٥.

مدرس– تلميذ، وهذه الكلمات يستحسن تدريسها مبكرًا[1].

٥– التشابه (Similarity): وهو استخدام المفردات المتشابهة بين اللغة الأمّ واللغة الهدف، كاستعمال بعض الألفاظ التي دخلت إلى المالاوية أو التركية أو الأردية[2]، ويسمى هذا المعيار بـ "الاشتراك"، ويدرجه "مكاي" ضمن المعايير الخمسة لقياس سهولة التعليم والتعلم وهي: (التشبيه، والوضوح، والقصر وسهولة النطق، والاطراد وعبء التعلم)[3].

٦ – القابلية للتدريس (Teachability) والقابلية للتعلّم (Learnability): يدرج عبده الراجحي هذين المعيارين ضمن المعيار النفسي والتعليمي[4]، ويقصد بهما اختيار الكلمة السهلة، فلا يصعب على المتعلّم تعلّمها، كما لا يصعب على المعلّم تعليمها، ويُفضّل في هذا المعيار تدريس المفردات الحسيّة، لأنّه يسهّل توضيح معانيها من خلال الصور أو بواسطة الشرح بالعروض[5].

٧ – تقديم الحقيقي على المجازي.

٨ – القصر وسهولة النطق والكتابة.

٩– يفضل استخدام المفردات المتكررة في القرآن الكريم (حمولة ثقافية) واستعمال الكلمات الفصيحة، وتلك التي تتميّز بالمعاني المتفردة، وينبغي تفضيل الكلمات العربية التي تعبّرُ عن مفهوم عصري على الكلمات المعربة أو الكلمات الأجنبية[6].

١٠– التدرّج والتنوّع والتكرار: ويقصد بها:

- "التدرج: البدء بالأشيع فالأقل شيوعًا.
- التنّوع: وهو التنويع في الكلمات من حيث: اسميّتها وفعليّتها وحرفيّتها على نحو متوازن.

---

(١) انظر: تطوير مناهج تعليم اللغة– مرجع سابق، ص ١٢.

(٢) انظر: وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، ص٢١٦.

(٣) انظر: الطيب كشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص٨٥.

(٤) انظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص٦٢.

(٥) انظر: جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، مرجع سابق، ص١١.

(٦) انظر: رشدي طعيمة، أحمد مدكور، إيمان هريدي، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص ٢٤٨-٢٤٩.

- التكرار: تكرار المفردات الجديدة، حتى يتمكن منها المتعلم"[1].

الجانب التطبيقي:

- **معايير انتقاء المفردات لدى محمود الشافعي في كتابه «نون والقلم»:**

يحظى الاهتمام بالمفردات واختيارها بعناية خاصّة من قبل المشتغلين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويرجع سرّ هذا الاهتمام إلى أنّها من الوسائل المهمّة في تنمية الكفاءة الاتصالية للمتعلّم الأجنبي، وأنّها تمثل لبّ المحتوى التعليمي، إذ تدخل في صميم اهتمامات المتخصصين في وضع برامج اللغات، كما أنّها تمثل الخزينة المعجميّة للمتكلّم في مختلف مواقف الاتصال مع أبناء اللغة العربية. لذلك أصبح من الضروري العناية بهذا الموضوع، والحرص على ضبط معايير مشتركة لانتقاء المفردات، وتضمينها في نصوص مختارة تحفظ لها قابليتها للتعليم والتعلّم، ومن الكتب المصممة لهذا الغرض التي اهتمت بالمفردات، وتضمّنت قدرًا كافيًا منها، كتاب: «نون والقلم، لتعليم العربية للناطقين بغيرها: المستوى المتقدم»، لمحمود الشافعي.

- فما معايير اختياره للمفردات؟
- وكيف قدّمها الشافعي للمتعلّم الأجنبي؟

لقد سلك الشافعي في اختياره للمفردات المسلك نفسه الذي طبقهُ في كتابه الأوّل الخاص بالمستوى الابتدائي[2]، فليس ثمة إشارة منه إلى طريقة انتقاء المفردات، ولكن على رغم التشابه في الطرح إلا أنّه حافظ على خصائص المستوى الجديد (المتقدم)؛ المتمثلة في:

- ضبط المفردات والاقتراب من الجانب غير المحسوس
- التعمق في المصطلحات، والميل إلى عنصر الإبداع في اللغة.

أضف إلى ذلك ما ذكره الدكتور أحمد حساني، وهو[3]:

- التعامل مع مدوّنات متميّزة بطابعها الثقافي والحضاري.

---

(١) وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، ص٢١٧، (نقلا عن عبدالله عبدالحميد وناصر الغالي- أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية ص٨٠-٨٨).

(٢) بالنسبة إلى الجزء الأول المعنون بـ: "نون والقلم، تعليم العربية للناطقين بغيرها: مهارات القراءة والكتابة للمبتدئين"، قام بدراسته دراسة لسانية تربوية الدكتور: وليد العناتي في مجلة جامعة أم القرى للغات وآدابها، في العدد الثاني رجب ١٤٣٠هـ- يوليو ٢٠٠٩م، وفيه ذكر أهم معايير انتقاء المفردات عند الشافعي.

(٣) أحمد حساني، المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغات لغير الناطقين بها مقاربة لسانية تطبيقية، تقابلية نصية، ص٢٨.

- الوصول إلى مستوى متقدم في التعمق في حالات لغوية متباعدة زمنيًّا.

انطلاقاً من نصوص تنتقى من قبل بناءً على ثلاثة معايير:

– المحتوى اللساني – والمحتوى الثقافي – والقيمة الأدبية.

فالشافعي، وفي ظلّ غياب مقدمة منهجيّة لمؤلفه، لم يفصح عن طريقته في الاختيار، ويبدو أنّه استخدم تجربته الشخصيّة، ووظّف خبرته في مجال تعليم اللغات، ومن المعايير التي اعتمدها:

١- الشيوع: يتجلى لنا من خلال الاطّلاع على قوائم المفردات التي قدّمها الشافعي في بداية كل درس أنّه لم يعتمد على قوائم المفردات الشائعة في اختياره المفردات، بل اعتمد في تحديد مفرداته الجديدة على خبرته الشخصيّة في مجال تعليم اللغات.

٢- التنّوع الثقافي: ويقصد به انتقاء نصوص متنوّعة، تحمل من المفردات ما له علاقة قويّة بالثقافة العربية الإسلامية، وقدّمت هذه النصوص في ست وحدات حسب التقسيم الآتي:

- الوحدة الأولى: النص الأول: «رسالة إلى أبي» لأحمد أمين.
- الوحدة الثانية: النص الثاني: «شمس العرب تسطع على الغرب» لزيغريد هونكه.
- الوحدة الثالثة: النص الثالث: «الحظ...» لأحمد أمين
- الوحدة الرابعة: النص الرابع: «ارتفاع أسعار النفط».
- الوحدة الخامسة: النص الخامس: «زهرة المدائن» قصيدة مغناة لجوليا بطرس.
- الوحدة السادسة:
  - نص١: «الإسلام شريكًا» للمستشرق الألماني فريتس شتيبان:
  - نص٢: «الأصولية الإسلامية والتطرف».
  - نص٣: «أسباب التطرف».

فمن خلال هذه النصوص يتبين أنّ الشافعي اختار:

- نصوصًا دينية: حتى يقرّب المتعلّم من مفردات الدّين الإسلامي والقرآن الكريم.
- نصوصًا تاريخية: ليعرّف المتعلّم مكانة الثقافة العربية في العصور الماضية.
- نصوصًا في الاقتصاد: ليبيّن الدور اللغوي في التعاملات الاقتصادية، وحتميّة حضور اللغة في هذا الميدان.
- نصوصًا سياسية: حتى يبيّن الدوّر الإستراتيجي للإسلام في محاربة التطرف، ويبيّن أيضًا

المفهوم الحقيقي للإسلام للغربيين، حيث إنّ الإسلام لا يعني التطرف ولا العنف، وإنّما هو دين السماحة والأخلاق والسلام.

وما اختيار الشافعي لهذه النصوص المتنوعة إلا يقين منه بأنّ تعلّم المفردات من تعلّم الثقافة، وأنّه لا يمكن للمتعلّم الاقتراب من المفردات إلا بالاحتكاك والحميميّة التي يعقدها مع الثقافة العربية الإسلاميّة.

أمّا من ناحيّة المحتوى اللساني، فإنّ هذه النصوص فضاء رحب للمتعلّم يستفيد منه في مختلف قضايا اللغة- اشتقاق، ترادف، تضاد، تنّوع الحقول الدلالية... - وعناصرها (أصوات، مفردات، تراكيب)؛ ومن ناحية القيمة الأدبية فإنّ هذه النصوص المختارة مثّلت مختلف الأنواع الأدبية (شعر، نثر، رسالة سرد...)؛ وعالجت موضوعات الساعة، بمفردات كثر استعمالها عند السياسيين وتداولتها ألسنة الإعلام، لذلك فالمتعلّم الأجنبي يهمّه معرفتها وتعلّمها حتى يسهل عليه التواصل مع العرب.

٣- التنوع الدلالي:

إنّ التنّوع الثقافي للنصوص يقود حتمًا إلى تنوع وثراء الحقول الدلاليّة، ومن ذلك نجد: (مدرس، درس، دارس، شهادة، جامعة...)؛ (الإسلام، السلام، القدس التشرد...)؛ (النفط، الأسعار، الأزمة...).

٤- التنوّع الوظيفي: ويقصد به استخدام الكلمات الوظيفيّة، مثل: (أسماء الإشارة وحروف العطف وحروف الجر والضمائر...)، وهي موظّفة في جلّ النصوص.

٥- استعمال المفردات الحيّة (المستعملة): وهي مفردات مأخوذة من الواقع (نشطة) مثل: سلوك، خبرة، شهوة، عنصرية، كالح، زركش، ثروة، تجربة، بذر نفط، نفذَ، إقليمي، قدس، مسجد، سلام، تطرف..[1].

وهذه المفردات استقاها الشافعي من نصوصه المختارة للدروس، أي من السياق الأصلي لها، وهذا ما «يخلق للكلمة قيمة حضوريّة»[2].

(١) محمود الشافعي، نون والقلم، الصفحات (٥-٦-٤٩-١٤٥-١٧٣-٢٠٧).

(٢) أحمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص٢٣٩.

٦- التدرّج والتنوّع والتكرار:

- التدرّج: ويظهر من خلال التدرج المنطقي للنصوص والمفردات، حيث بدأ الشافعي بمفاهيم شائعة ومفردات سهلة في النصوص الأولى (رسالة إلى ولدي، شمس العرب تسطع على الغرب، الحظ) لينتقل بالمتعلّم إلى مفردات أخرى أقل سهولة في نص «زهرة المدائن» ليصل به في النهاية إلى مفردات أصعب، مائعة المفاهيم، مثل: الديمقراطية، الإرهاب التطرّف[(١)] ... إلخ، التي يتغيّر معناها من بيئة إلى أخرى حسب المفاهيم الثقافية والاجتماعية[(٢)]، وفي هذا الاختيار المتدرج للمفردات تهيئة لذهن المتعلّم، حتى يتقبّل المفاهيم الجديدة، المتعلقة بالعربية والإسلام.
- التنوّع: أي تنوّع المفردات من حيث: اسميّتها وفعليّتها وحرفيّتها.
- من حيث الاسميّة نجد: واضح (اسم فاعل)، عيون (جمع تكسير) الساطع (اسم فاعل)، عنصريّة (مصدر صناعي)، إقليمي (نسبة)........
- من حيث الفعلية نجد: أصبح، ألقت، بَلغَ، يحتل، افترض، انهمكوا.......
- ومن حيث الحرفية نجد: الياء (النداء)، الواو (العطف)، أنا (ضمير)، فاء (العطف)...
- التكرار: وهو سمة بارزة في نصوص شافعي، وذلك يأخذ بيد المتعلّم الأجنبي، ويساعده على تثبيت المفردات، وانقسم إلى ثلاثة أقسام:
- تكرار الكلمات مثل: درس، انهمكوا، آت..[(٣)].
- تكرار التراكيب مثل: عيوننا ترحل إليك كل يوم – الطفل في المغارة، الغضبُ الساطع...[(٤)].
- تكرار الحروف: فقد كرّر على سبيل المثال لا الحصر، حرف النداء "يا" في نص "زهرة المدائن"، وغرضه في ذلك التّنبيه.

٧- قابلية الورود (الإتاحة): وهي مفردات تتبادر إلى الذهن بمجرد ذكر موضوعاتها، مثل:

---

(١) محمود الشافعي، نون والقلم، ص ص ١٩٥- ٢٠٨.
(٢) رضا الطيب كشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص٧١.
(٣) محمود الشافعي، نون والقلم، ص ٥- ٦- ١٧٦.
(٤) نفسه، ص ١٧٥- ١٧٦.

- كلمتي "النصح" و "الإرشاد" من خلال ذكر موضوع «رسالة إلى ولدي».
- كلمتي "التطرف" و "الإرهاب" عند ذكر الموضوعات الأخيرة: «الإسلام شريكًا»، «أسباب التطرف».
- كلمتي "السلام" و"المفاوضات"، عند ذكر موضوع القدس «زهرة المدائن».

٨- التركيز على الكلمات المتعلقة بالقرآن الكريم والدّين: ويعنى بذلك الحمولة الدينية للمفردات نحو: (الإسلام، المسلمين، القدس، الإسراء....) وهي كلمات تحمل معاني متفردة، لا يفهمها إلا المتعلّم المسلم.

٩- سهولة النطق والكتابة.

١٠- إقصاء الترجمة: لم يستعن الشافعي بالترجمة في تقديمه للمفردات، و لم يستعمل اللغة الأجنبية إلا في المعجم الثنائي الذي قدّمه في الملحق.

١١- تقديم المحسوس على غير المحسوس، على الرغم من أنّ المستوى المتقدم يتطلب الميل إلى الجانب غير المحسوس (الإبداعي والجمالي)، ويظهر هذا النقص من خلال التدريبات، التي لم تتناول هذا الجانب.

- **المفردات من حيث العدد:**

يحتوي كتاب "نون والقلم" على عدد كبير من المفردات الجديدة توزعت على الوحدات وفق الترتيب الآتي:

- الوحدة الأولى ٣٣ مفردة.
- الوحدة الثانية ٦٧ مفردة.
- الوحدة الثالثة ٣٨ مفردة.
- الوحدة الرابعة ٢٩ مفردة.
- الوحدة الخامسة ٢٧ مفردة.
- الوحدة السادسة ٧٦ مفردة.
- المجموع: ٢٦٨ مفردة.

ولكن على رغم وفرتها يمكن تسجيل الملحوظات الآتية:

- عدم خضوع المفردات إلى النظام المتدرج فدفعاتها غير متوازنة، و لم تنطلق من الدفعة الصغرى

إلى الدفعة الكبرى.

- تجاوز الوحدتين الثانية والسادسة العدد المطلوب الـذي حدده المتخصصون – ثلاثون (٣٠) كلمة للكبار في الدرس وثماني (٠٨) كلمات للصغار– وهذا يربك المتعلّم، ويوقعه في الزلـل فلا يستطيع الحفظ، ولا معرفة مدلولات الكلمات في الوقت المحدد، لذا «ينبغـي التـوازن في طرح المفردات للطالب المتعلم، فلا يصحّ تعليمه دفعة واحدة، وإنما يجب توازن الـدفعات في الكلمات، حتى يستطيع الطالب فهم استخدامها»[(١)].
- المفردات من حيث التدريبات:

تعد التدريبات[(٢)] تطبيقات حيّة، تتبع الدروس لتساعد المتعلم على التحكم في استعمال اللغة في التعبير والاتصال، وفي هذا الكتاب – نون والقلم – تنوّعت وأخذت مختلـف الـصيغ: الأسئلة، والترادف والتضاد، وملء الفراغات، وأسئلة الاستيعاب والنقاش، والبحـث عـن الجذر، والاشتقاق، وترتيب الجمل...)، ويتضح أنّ غاية الشافعي من وراء هذه التدريبات هو تمكين الطالب من إنتاج الكلام، والتواصل بشكل جيّد مع أبناء اللغة العربية، ففي تمارين ملء الفراغ[(٣)] مثلا يستطيع الطالب تنمية قدراته في التذكّر، لأنّ هذا النشاط هو إنتاج لكلمـات تساق من الذاكرة، تناسب البيئة، وهي عملية إنتاجية تنمي المهارات[(٤)]، وفي تمارين الترادف والتضاد، تتاح للمتعلم فرصة استخدام اللغة، ويتمكن من سدّ الثغرات التعليمية عن طريـق التذكر.

- المفردات من حيث التقديم:

لجأ الشافعي في تقديمه للمفردات إلى عدّة سبل، منها:

أ) الابتعاد عن الترجمة، وبذلك استبعد اللغة الوسيطة، ويعد هذا من إيجابيات التدريس و لم

---

(١) رشدي طعيمة وأحمد مدكور، المرجـع في منـاهج تعلـيم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص٦١٥.

(٢) التدريبات (Training): عمليّة منظّمة مستمرة، محورها الفرد في مجمله تهدف إلى إحداث تغيرات محددة سلوكية وفنية وذهنية، لمقابلة احتياجات محددة حاليا أو مستقبليا، يتطلبها الفرد. (انظر: معجم مصطلحات التربية، فـاروق عبده فليه، أحمد عبد الفتاح الزكي، منتدى سور الأزبكية، دار الوفاء، الإسكندرية ٢٠٠٤م، ص٨٤.

(٣) انظر: محمود الشافعي، نـون والقلـم، ص: ٨ – ٠٩ – ١٠–٥٧–٥٨–٦١ ١٠٦– ١٠٧– ١٠٩–١٤٩–١٥٠–١٥٢– ١٧٨–٢١٦–٢١٨.

(٤) سوزان جاس، لاري سلينكـر، اكتسـاب اللغة الثانية، مقدمة عامة، ج٢ تر: ماجد الحمد، ص ٥٨٩.

يستعمل الترجمة إلا في الملحق، حيث قدّم قوائم المفردات مرفقة بالمقابل الإنجليزي.

ب) استعمال الألوان: وظهر هذا جليًّا في جلّ صفحات الكتاب، بدءًا من صفحة الواجهة إلى نهايته، حيث بيّنت الألوان عنوان الكتاب (نون والقلم)، وباقي العناوين الجزئية الأخرى، واستعملت أيضًا في التمييز بين المفردات الجديدة وفي التمييز بين نصوص القراءة.

ج) الترادف والتضاد: وهي طريقة معروفة في توضيح المعاني مثل: (مفقودة ± موفورة، تعجبني ± لا تعجبني/ صمّم على= عزم على، قاتم = مظلم....)

د) التكرار: استعان الشافعي بالتكرار في مواطن، منها:

- تكرار الكلمات: حيث تكرر في نص "زهرة المدائن" مثلا، كلمات مثل: لأجلك"(٥٠ مرات)، وكلمة "قدس" (خمس مرات)، وكلمة "آتٍ" تكررت (١٢ مرة)..... وغيرها.
- تكرار التراكيب: تكرّر في بعض النصوص تراكيب مثل: "يا نهر الأردن" "الغضب الساطع".......وغيرها.

وليس هذا التكرار مجرد ترداد للمفردات، وإنّما هنالك أغراض يسعى إلى تحقيقها كالتوكيد أو الاستعذاب أو التنبيه، ويبقى غرضه الأساس هو تعليم الأجنبي.

هـ) المعنى السياقي: ويتمثل في استعمال الكلمات الجديدة، ضمن نصوصها الأصلية، أي ضمن سياقاتها الخاصة التي تساعد على معرفة المعاني كما هي.

و) استغلال الملاحق (المعجم الثنائي، عربي إنجليزي)، واستخدام أسلوب الحوار مقترنًا بالسرد[1].

ز) استغلال الاشتقاق: اللغة العربية لغة اشتقاق، و «هو سمّة من سماتها وطريق إلى فهمها والتفقه فيها، ومعرفة أسرارها، حيث يربط الألفاظ، ويصل بين معانيها»[2]، ومن أمثلته في المدوّنة: «درس، دروس، الدراسة الدارسون....»، «عرب، عربي، العربية...»... إلخ.

(١) محمود الشافعي، نون القلم، ص ١٠٣- ١٠٤- ١٠٥.

(٢) عبدالعزيز العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية، ص ١٢٧.

ح) استخدام الغناء[1]: وهي طريقة مسلية في عملية التعليم، وتمثلت عند الشافعي، في اختياره لقصيدة مغناة لجوليا بطرس وهي: "زهرة المدائن" وقد أحسن اختيارها سواء من ناحية الصوت الواضح لجوليا، أو من ناحية مفرداتها المؤثرة، أو موضوعها، الذي يعدّ موضوع العصر عند المسلمين، وهذه الإستراتيجية (الغناء) مساعدة جدًّا على التعلّم، نظرًا لتسهيلها عملية التلقي لامتزاجها بالموسيقى.

ط) استخدام التقنية المعلوماتية: وذلك بإعداده لنسخة إلكترونية تتضمّن النصوص المختارة مسموعةً، وهذا يساعد المتعلم الأجنبي على تنمية مهارة الاستماع، والنطق الجيّد للكلمات أيضًا (مهارة التحدث)، وهي خطوة محمودة قام بها الشافعي.

خاتمة (توصيات):

نختم هذا البحث بحوصلة لما تم التطرق إليه، إذ عالجنا موضوع: "تعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، قراءة في معايير الانتقاء لدى محمود الشافعي" وهذه النتائج كالآتي:

- جهود تعليم العربية للناطقين بغيرها، جهود فردية، تعتمد على القدرات والخبرات الشخصيّة، لكن ذلك ليس كافيًا، إذ من المفروض التكفّل بها من قبل المؤسسات العليا للبلدان العربية.
- كتاب "نون والقلم" لمحمود الشافعي، مجهود فردي محمود، في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها، لكن وإن وفق صاحبه في جوانب منه – متعلقة بالمفردات — مثل:
  - انتقاء المفردات من نصوص تنتمي إلى الثقافة العربية الإسلامية.
  - التنويع في المفردات وعدم اللجوء إلى الترجمة.
  - كثرة التدريبات.
  - تنويع طرق تقديم المفردات (الترادف، التضاد...).
  - عدم استعمال اللغة الوسيطة.
- فإنه أغفل:
  - توازن دفعات المفردات في كل درس (مبدأ التدرج في العدد).

(١) محمود الشافعي، نون القلم، ص ١٧٥- ١٧٦.

- استثمـــار المخططات في تقديم المفردات الجديدة.
- التدريبات المتعلقة بالجانب الجمالي للغة، لأنّ المتعلم في المستوى المتقدم تعدّى المحسوس، ودخل في مرحلة أكثر تعقيدًا.

وهذا ما يفسّر ضرورة العمل الجماعي في هذا الميدان: تعليم العربية لغـــير النـــاطقين بهـــا، والاستفادة من التجارب المتقدمة فيه (معاهد – متخصصون).

بناء على تجربة الشافعي في اختيار المفردات، نستنتج ما يأتي:

- أنّ المفردات لا يمكن أن تتحقق فيها كل معايير الانتقاء، فإنّها وإن حققت شرطًا – الـــشيوع مثلا – لم تحقق شروطًا أخرى، فالمعايير إذن تبقى نسبية ولست جهازًا للقياس الدقيق.
- تعليم مفردات العربية لا يعني حفظها، بل يعني معرفتها وتوظيفها التوظيف المناسب في عملية إنتاج الكلام.
- تحقيق الكفاءة الاتصالية لدى المتعلم الأجنبي، لا تكون إلا بالاحتكاك المباشر مع الثقافة العربية الإسلامية في مواطنها، لمعرفة الفروق بين المفردات في الأقطار العربية، وهذا ما يمكّن المتعلم من التواصل السليم والتوظيف الصحيح للغة أثناء إنتاج الكلام.
- اختيار المفردات يجب أن يحكمه أساس علمي سليم، يحدّه في ذلك مجموعة مـــن الأهـــداف المسطرة، وفق احتياجات المتعلم ودوافعه.
- أنّ معايير انتقاء المفردات لا ينبغي قياسها من جانب واحد، اللغوي مثلا، وإنّما يجب ربطهـــا بالواقع وبالوسائل التعليمية، وعوامل أخرى تتعلق بالمتعلم وبيئته وأهدافه واحتياجاته.

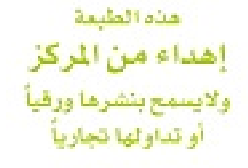
أنّ تجربة الشافعي في انتقاء المفردات محمودة، نابعة من تجربته في ميدان تعليم اللغات، ولكن ينبغي ألا نكتفي بهذه التجارب، وعلينا توسيع نطاق العمل في الجامعات والمعاهد المتخصصة، مع ضرورة التنسيق فيما بينها للوصول إلى نتائج إيجابية، إن شاء الله.

والله الموفق..

المصادر والمراجع

العربيـــة:

- أحمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادر ووسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت ١٩٩٦.
- إبراهيم مصطفى ومن معه، المعجم الوسيط، ج٢، ط٢، القاهرة ١٩٦٠م.
- ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، مجلد١، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان ٢٠٠٨م.
- جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح: محمد أحمد جاد المـــولى، علـــي محمـــد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، ج١، دار الجيل، د ط، دت، بيروت، لبنان.
- حسن ظاظا، اللسان والإنسان، مدخل إلى معرفة اللغة، دار القلم، الدار الشامية، ط٢، بيروت، لبنان ١٩٩٠م.
- رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة ١٩٨٥م.
- رشدي طعيمة، علي أحمد مدكور، ايمان أحمد هريدي، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، ط١، القاهرة ٢٠١٠م.
- رضا الطيب كشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، منشورات مجمع اللغة العربية على الـــشبكة العالمية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة ١٤٣٦هـــ.
- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط٥، الجزائر ٢٠٠٩م.
- عبدالرحمـــن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علم اللسان، الجزء الأول موفم للنشر، ط١، الجزائـــر ٢٠٠٧م.
- عبدالرحمن الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها العربية للجميـــع، قونيـــا، تركيـــا ٢٠١٥م.
- عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، ط١، مكة المكرمـــة ١٤٢٣هـــ.
- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفـــــة الجامعيـــــة د ط، الإســـكندرية ٢٠١٢.
- لويس معلوف، منجد اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، لبنان.



- محمود سليمان الشّافعي، نون والقلم، تعليم العربية للناطقين بغيرها: المستوى المتقدم، دار ورد، ط١، عمان، الأردن ٢٠٠٨م.
- محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه— مداخله طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية ١٩٨٥م.
- وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة، ط١، عمان الأردن ٢٠١٢م.
- المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (إنجليزي- فرنسي- عربي)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، ط٢، الرباط ٢٠٠٢م.

المجـلات:

- مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد الثاني، يوليو ٢٠٠٩م.
- أعمال المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، المجلد١، مركز اللغات الجامعة الأردنية ٢٠١٤م.

المترجمة إلى العربية:

- جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، تر: ناصر عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود الرياض ٢٠٠٧م.
- دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، د ط، بيروت لبنان ١٩٩٤م.
- ربيكا أكسفورد، إستراتيجيات تعلم اللغة، تر: السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، منتدى سور الأزبكية، القاهرة.
- سوزان جاس، لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية، مقدّمة عامّة، تر: ماجد الحمد، النشر العلمي والمطابع، ج٢، جامعة الملك سعود، السعودية ٢٠٠٩م.

مناهج ومواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (السـودان أنموذجـاً)

د. سلوى عثمان أحمد محمد
أستاذ مساعد ورئيس قسم اللغة العربية
كلية الآداب – جامعة النيلين

ملخص البحث:

لا يمكن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلا من خلال منهج علمي، معـدّ علـى أسـس واضحة وبطريقة منظمة، ومكون من عناصر محددة، إذن من الواجب أن نُلقي الضوء على الأسس العلمية لتصميم منهج تعليم اللغة العربية لمتعلميها من الناطقين بغيرها، وتحليل مهام التعلم، وتطوير الإستراتيجيات المناسبة له، مع الإشارة إلى كيفية تصميم المقرر، وتصميم وحدة الدرس. نحـن لا نتحدث عن منهج محدد أو مواد بعينها؛ ولكن سأتناول من خلال هذه الورقة تجارب تعليم اللغـة العربية للناطقين بغيرها في السودان من خلال الجامعات والمعاهد والمراكز التي تقوم بتعلـيم اللغـة العربية للناطقين بغيرها.

أصبح السودان قبلة لراغبي تعليم اللغة العربية من الجنسيات المختلفـة (الـصين، تايلانـد، إندونيسيا، تركيا، نيجريا، ماليزيا، الصومال، تشاد، الهند) وذلك لأغراض مختلفة؛ منـهم لغـرض ديني؛ لمعرفة أمور الدين، وغرض أكاديمي أو لغرض التعايش الثقافي وغيرها من الأغراض، ولكـل هدف طريقة ومنهج ومكان للتعليم. ومن الجامعات والمعاهد والمراكز الـتي سـأتناولها في هـذه الورقة، وما تقدمه من مستويات لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ما يأتي:

١- معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها (جامعة أفريقيا العالمية).
٢- جامعة أم درمان الإسلامية.
٣- معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها (المنظمة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلوم).
٤- جامعة السودان المفتوحة.
٥- الجامعة الوطنية.
٦- مركز اللغات (جامعة النيلين).

تقدم هذه الورقة تجارب هذه الجامعات والمعاهد والمراكز ووصفًا لمناهجها ووسائلها.

مناهج ومواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (السودان أنموذجاً)

عادة ما يواجه المسؤولون عن البرامج التعليمية مهمة صعبة، هي إعداد وتأليف المواد العلمية التعليمية، والتي دائمًا ما تأخذ شكل الكتاب، وهذه الصعوبة تعود إلى أن عملية إعداد المنهج وتأليفه يحتاج إلى ضوابط ومعايير وشروط ومراعاة لدارسي المنهج المعني. هذا البحث لا يتناول الكيفية التي تصاغ بها المناهج، ولكن يتناول المناهج التي تقوم بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحديدًا المناهج – وليس كل المناهج – التي تم تأليفها في الجامعات والمعاهد العليا السودانية التي يدرس منها الطلاب الوافدين إلى السودان بغرض اكتساب اللغة العربية، وقد حددت الباحثة عدد من الجامعات التي تقوم بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، متناولة المنهج الوصفي الاستقرائي.

(١)
منهج جامعة السودان المفتوحة
معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها

صممت جامعة السودان المفتوحة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها سلسلة كتاب لتعليم المبتدئين، وتحتوي على ستة كتب تفصيلها كالآتي:

أولاً: الكتاب الأول:

تحتوي الوحدة على خمسة دروس، الأربعة الأولى منها في (التحية والتعارف والجنسية والعمل) أما الدرس الخامس فقدمت فيه تدريبات فهم المسموع.

ويتألف كل واحد من الدروس الأربعة الأولى من حوارين: الأول منها في صيغة المذكر، والثاني في صيغة المؤنث. واشتملت هذه الدروس الأربعة على:

- بعض الأصوات وبعض المفردات (أساسية وإضافية).
- وبعض التراكيب النحوية في إطار وظيفي، مشفوعة بأنماط متعددة من التدريبات التي تناسب كل عنصر منها.

أمثلة نموذجية، وتدريبات متنوعة على مهارة الاستماع، وذلك في موضعين:

الأول: عند عرض الحوار لأول مرة.

والثاني: في الدرس الخامس الذي خصص للتدريب على هذه المهارة.

- ثم تدريبات مهارة الكلام والقراءة.
- ثم كتابة رموز الأصوات (الحروف) بأشكالها المختلفة وكل ذلك لهدف ترسيخ التعلم، وتعزيز محتوى المادة المتعلمة.
- وتنتهي الوحدة باختبار شامل في العناصر والمهارات التي دُرست في هذه الوحدات لقياس ما حصله الدارس في حدود ما درسه من معارف.

وفي سبيل تيسير عملية التعلم فقد استخدمت بعض الوسائط المساعدة على التعلم كالصورة المعبرة عن دلالة المفردة أو العبارة أو الموقف.

أهداف الوحدة:

بعد الفراغ من دراسة هذه الوحدة ينبغي أن يكون الدارس قادرًا على أن:

- يعرف بعض الأصوات العربية، ويميز بينها سماعًا ونطقًا ثم يكتبها.
- ينطق بعض الكلمات والجمل نطقًا سليمًا، ويتدرب على كتابتها بصورة متدرجة.
- يؤلف كلمات من الحروف التي درسها.
- يفهم ما يسمعه في حدود خبرته اللغوية.
- يستخدم بعض الكلمات الوظيفية والتراكيب العربية المبسطة.
- يتمكن من قراءة بعض الكلمات والجمل والنصوص المقدمة في الوحدة.

يؤدي بعض أشكال الثقافة العربية مثل:

١- التحية العربية وأسلوب التعارف.

٢- يسأل عن الجنسية والمهنة، ويعرفهما.

المحتويات:

ثانيًا: الكتاب الثاني:

تحتوي الوحدة الأولى على خمسة دروس وهي:

- أسماء أعضاء الجسم.
- عمل أعضاء الجسم.
- جسمك مثل الدولة.
- سلامة أعضاء الجسم.
- تدريبات فهم المسموع.

وتتألف الدروس الأربعة الأولى من حوار وتـدريبات متنوعـة في المفـردات والأصـوات والتراكيب والكلام والقراءة والكتابة.

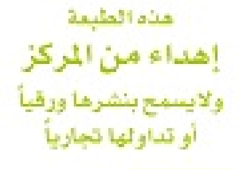
يليها الدرس الخامس وهو عبارة عن تدريبات فهم المسموع. وقد استخدمت بعض الوسائط المساعدة في تقديم هذه المادة من صور معبرة وتسجيل صوتي.

أهداف الوحدة الأولى:

بعد الفراغ من دراسة هذه الوحدة ينبغي أن يكون الدارس قادرًا على أن:

- يتعرف على بعض الظواهر الصوتية ويميز بينها وينطقها.
- يستخدم بعض المفردات الجديدة.
- يتعرف على بعض التراكيب والقواعد الشائعة.
- يقرأ بعض النصوص ويجيب على أسئلة الاستيعاب.
- يكتب بعض الجمل كتابة صحيحة من خلال تدريبات في التعبير الموجه والإملاء والخط.
- يتعرف على بعض أعضاء جسم الإنسان ووظائفها، وكيفية المحافظة عليها من الأمراض.

المحتـويات:


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ثالثًا: الكتاب الثالث:

أ - ترد الوحدة بعنوان: "السفر" وتتألف كالعادة من خمسة دروس، صيغت في أسلوب الحوار والسرد، والدروس وهي:

١- في المطار.
٢- في موقف الحافلات.
٣- رحلة بالقطار.
٤- الميناء.
٥- فهم المسموع.

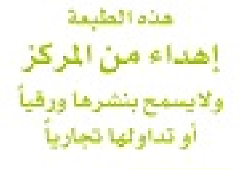
وضمنت هذه النصوص أهدافًا لغوية وثقافية وتربوية مع التدريبات على المهارات الأربع.

ب- أهداف الوحدة:

بعد فراغ الدارس من هذه الوحدة ينبغي أن يكون قادرًا على أن:

١- يعرف الجملة العربية في صورتها الميسرة ويستخدمها.
٢- يقرأ النص المقدم في الوحدة، ويكتبه.
٣- يتدرب على بعض قواعد الكتابة العربية.
٤- يذكر بعض إجراءات سفره ووسائله.

المحتـويات:



رابعًا: الكتاب الرابع:

أهداف الوحدة:

بعد فراغ الدارس من هذه الوحدة ينبغي أن يكون قادرًا على أن:

- يتعرف على المفردات الجديدة بالنص.
- يذلل الكلمات صعبة النطق والمعنى لتسهيل النطق.
- يتدرب على صياغة التراكيب والجمل عند الإجابة عن التدريبات.
- يقرأ النصوص الواردة بالوحدة قراءة صحيحة.
- يستفيد من النصوص ثقافيًّا ومعرفيًّا ودينيًّا بمعرفتك عن بر الوالدين والهوايات وأنواعها والحج كفريضة للمسلمين وغيرها.

المحتــويات:

خامساً: الكتاب الخامس:

أهداف الوحدة:

بعد الفراغ من هذه الوحدة ينبغي أن يكون الدارس قادرًا على أن:

- يجيد القراءة سرًّا وجهرًا.
- يستوعب ما يقرأ.
- يعتمد على نفسه في القراءة والفهم.
- يجيد الإلقاء وتمثل المعنى.
- يستخلص الأفكار.
- يجيب عن الأسئلة الخاصة بكل درس.
- محتويات الوحدة الأولى

محتويات الوحدة:

الكتاب السادس:

الأهداف العامة للمقرر:

بعد الفراغ من دراسة هذا المقرر يتوقع من الدارس أن يكون قادرًا على:

- فهم ما يقرأ، أو يسمع.
- قراءة النصوص قراءة سليمة خالية من الأخطاء النطقية والإملائية والنحوية.
- التعبير شفويًّا عما تقرأ، أو تسمع.
- كتاب ملخصًا لما قرأ، أو سمع من موضوعات.
- التعبير التحريري عن بعض الموضوعات المقترحة.

محتويات الوحدة:

الموضــوع	الصفحة
المقدمة	٣
تمهيد	٣
أهداف الوحدة	٤
١. بر الوالدين	٥
٢. الهوايات	٧
٣. الحج	١٠
٤. العلم	١٤
الخلاصة	١٨
لمحة مسبقة عن الوحدة التالية	١٨
إجابات التدريبات	١٩

(٢)
جامعة أفريقيا العالمية
منهج معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها

المستوى الأول:

هذا هو برنامج المستوى الأول الذي يشتمل على: الأهداف العامة للمستوى وتـــصنيفها

والمحتوى التعليمي بجانبيه: اللغوي والثقافي في الخطة الدراسية، المقررات الدراسية، وهي تشمل: مقرر القرآن الكريم – مقرر القراءة – مقرر الاستماع- مقرر الكلام- مقرر الكتابة.

ومن المتوقع للمتعلم الذي يكمل هذا المستوى أن يكون قادرًا على:

١- التحدث والفهم والاستماع والتفاعل مع المواقف التي تواجهه بلغة سهلة وسليمة من خلال نصوص تتصل بمواقف الحياة اليومية المباشرة والمحيطة به في مجالات مثل: البيت، المدرسة، الطعام، الأسرة، السوق، المستشفى، إلخ...

٢- حفظ وفهم ذخيرة من المفردات لا تقل عن ثلاثمائة كلمة واستخدامها كلامًا وكتابة.

٣- قراءة نص قصير في حدود الكلمات التي درسها وفهمها.

٤- كتابة نص إملائي لا يقل عن ٢٠ كلمة في حدود المفردات التي درسها.

٥- معرفة بعض الأساليب الصوتية التي تؤثر في فهم الكلام، مثل: النبر والتنغيم.

٦- معرفة بعض التراكيب العربية والقواعد النحوية واستخدامها استخدامًا سليمًا مثل: الاستفهام والجواب، النفي، الإثبات، العطف، الجملة الاسمية والفعلية، أسماء الإشارة، الضمائر... إلخ.

الأهداف العامة:

من المتوقع لمن يكمل هذا المستوى أن يكون قادرًا على:

١- نطق أصوات اللغة العربية نطقًا صحيحًا.

٢- معرفة الكلمات التي درسها في صورتها الكلية.

٣- معرفة ذخيرة من كلمات ذات دلالات زمانية ومكانية.

٤- معرفة بعض الأفعال ودلالاتها وأزمانها.

٥- معرفة الفروق بين الكلمات التي درسها والتمييز بينها.

٦- تمييز الأصوات المتشابهة والمتقاربة نطقًا.

٧- تمييز الحروف المتشابهة والمتقاربة كتابة.

٨- نطق الكلمات التي درسها نطقًا صحيحًا.

٩- استخدام بعض الضمائر المنفصلة والمتصلة.

١٠- استخدام بعض أسماء الإشارة وأنواعها.

١١- استخدام بعض أدوات النفي والإثبات.

١٢- استخدام بعض أدوات الاستفهام والجواب.

١٣- استخدام التعبيرات اللغوية في المواقف المختلفة في حدود ما درس.

١٤- تقدير واحترام القيم الإسلامية والعربية التي يتعرف عليها.

١٥- فهم بعض العادات العربية وتقديرها في المجتمع المحيط به.

١٦- الميل نحو اللغة العربية وتعلمها.

١٧- الرغبة في الاستماع للغة العربية والتحدث بها.

١٨- الرغبة في معرفة مزيد من الألفاظ والعبارات ودلالاتها.

١٩- كتابة الحروف العربية كتابة صحيحة.

٢٠- كتابة جمل مكونة من الكلمات التي درسها كتابة صحيحة.

٢١- القدرة على التعبير شفويًّا وتحريريًا بجمل قصيرة في مواقف بسيطة.

٢٢- استخدام بعض أسماء الإشارة في جمل استخدامًا صحيحًا.

٢٣- استخدام بعض الضمائر المنفصلة والمتصلة استخداما صحيحًا.

٢٤- التمييز بين الأساليب المختلفة من استفهام وجواب ونفي وإثبات فيما سمع.

٢٥- استخدام أساليب الاستفهام والجواب والنفي والإثبات في كلامه.

٢٦- تنغيم الجملة العربية في كلامه في مواقف الاستفهام والجواب والنفي والإثبات.

٢٧- صياغة الأسئلة لما يريد أن يعرف بصورة صحيحة.

٢٨- الإجابة عن الأسئلة التي توجه إليه بطريقة صحيحة.

٢٩- فهم معاني التراكيب بمجرد سماعها.

تصنيف الأهداف:

أ - الأهداف المعرفية:

جعل المتعلم قادرًا على:

١- معرفة أصوات وأسماء حروف اللغة العربية.

٢- معرفة الكلمة التي درسها في صورتها الكلية.

٣- معرفة ذخيرة من كلمات ذات دلالات زمانية ومكانية.

٤- معرفة بعض الأفعال ودلالاتها وأزمانها.

٥- معرفة الفروق بين الكلمات التي درسها والتمييز بينها.

٦- تمييز الأصوات المتشابهة والمتقاربة نطقًا.

٧- تمييز الحروف المتشابهة والمتقاربة كتابة.

٨- استخدام بعض أسماء الإشارة وأنواعها.

٩- استخدام بعض أدوات النفي والإثبات.

١٠- استخدام بعض أدوات الاستفهام والجواب.

١١- استخدام التعبيرات اللغوية في المواقف المختلفة.

١٢- استخدام بعض أدوات الاستفهام والجواب.

١٣- استخدام التعبيرات اللغوية في المواقف المختلفة في حدود ما درس.

ب- الأهداف الوجدانية:

جعل المتعلم قادرًا على:

١- تقديم واحترام القيم الإسلامية التي يتعرف عليها.

٢- فهم بعض العادات العربية وتقديرها في المجتمع المحيط به.

٣- الميل نحو اللغة العربية.

٤- الميل نحو اللغة العربية وتعلمها.

٥- الرغبة في معرفة مزيد من الألفاظ والعبارات ودلالاتها.

ج- الأهداف المهارية:

١- نطق أصوات اللغة العربية نطقًا صحيحًا.

٢- كتابة الحروف العربية كتابة صحيحة.

٣- التمييز بين الأصوات المتشابهة والمتقاربة نطقًا والحروف المتشابهة والمتقاربة كتابة.

٤- استخدام ذخيرته من المفردات في المواقف الاتصالية المناسبة.

٥- تكوين جمل من المواقف التي درسها.

٦- قراءة جمل مكونة من الكلمات التي درسها قراءة صحيحة.

٧- كتابة جمل مكونة من الكلمات التي درسها كتابة صحيحة.

٨- التعبير شفويًّا وتحريريًّا بجمل قصيرة في مواقف بسيطة.

٩- استخدام بعض أسماء الإشارة في جمل استخدامًا صحيحًا.
١٠- استخدام بعض الضمائر المنفصلة والمتصلة استخداما صحيحًا.
١١- التمييز بين الأساليب المختلفة من استفهام وجواب ونفي وإثبات فيما سمع.
١٢- استخدام أساليب الاستفهام والجواب والنفي والإثبات في كلامه.
١٣- إبراز تنغيم الجملة العربية في كلامه في مواقف الاستفهام والجواب والنفي والإثبات.
١٤- صياغة الأسئلة لما يريد أن يعرف بصورة صحيحة.
١٥- الإجابة عن الأسئلة التي توجه إليه بطريقة صحيحة.
١٦- تكوين عادات سمعية للغة العربية لديه.
١٧- فهم معاني التراكيب بمجرد سماعها.

المحتوى التعليمي:

أ) المحتوى اللغوي:

- الأصوات:

أ- الأهداف:

يدرس المتعلم في هذا المستوى جميع أصوات اللغة العربية ويتدرب على نطقها نطقًا صحيحًا وقد تم تحديد الأهداف على النحو الآتي:

جعل المتعلم قادرًا على:

١- نطق أصوات اللغة العربية نطقًا صحيحًا.
٢- التعرف على الأصوات العربية الصامتة والتمييز بينها.
٣- التعرف على الأصوات الصائتة والتمييز بينها.
٤- التعرف على الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها.
٥- التمييز بين الأصوات المتجاورة في المخارج والمتشابهة في الصفات.
٦- التعرف على ظاهرة التشديد والنطق الصحيح للحرف المشدد.
٧- التعرف على التنوين والنطق الصحيح للحرف المنون.
٨- التعرف على التاء المفتوحة والتاء المربوطة والتمييز بينهما.
٩- التعرف على اللام القمرية واللام الشمسية والتمييز بينهما نطقًا.

ب- طريقة العرض:

لتحقيق الأهداف المذكورة روعيت الطريقة الآتية في تقديم الأصوات:

١- ترتيب الأصوات بناء على عاملين:

ج- سهولة النطق.

د- شيوع استخدام الصوت في معظم لغات العالم، ولذا تم تأخير الأصوات التي تواجه المتعلم فيها صعوبة في نطقها (كأصوات الحلق) والتي تنفرد بها اللغة العربية (كالأصوات المطبقة).

٢- التدرج في تقديم الصوت في جملة، ثم في كلمة ثم الصوت مجردًا.

٣- التركيز على الجانب التطبيقي في نطق الصوت دون الإشارة إلى مخرجه أو صفاته.

٤- اختيار الكلمات التي يشتمل عليها الصوت المراد تعليمه مما سبق دراسته ما أمكن ذلك.

٥- التركيز على الكلمات الحسية ما أمكن ذلك.

المفردات:

١- يدرس المتعلم في هذا المستوى ١٥٠٠ من المفردات و٦٠ تركيبًا لغويًا وقد تم اختيار تلك المفردات والتراكيب في ضوء المعايير الآتية:

٢- الكلمات الشائعة في الاتصال في مجال الحياة اليومية.

٣- الكلمات الضرورية للتعبير عن الموقف.

٤- الكلمات الوظيفية (الضمائر- أدوات الاستفهام- حروف العطف... إلخ).

التراكيب:

١- الجملة الاسمية البسيطة (مبتدأ وخبر).

٢-الجملة الفعلية البسيطة (فعل وفاعل).

٣- الضمير: أ- منفصل. ب- متصل.

٤- المفعول به.

٥- شبه الجملة.

٦- الصفة والموصوف.

٧- أزمنة الفعل.

٨- استخدام العدد.

٩- أسلوب النفي والإثبات.

١٠- أسلوب الاستفهام والجواب.

١١- اسم الإشارة.

١٢- اسم الموصول.

ب) المحتوى الثقافي:

المجالات:

المقصود بالمجالات ما يحيط بالمتعلم من أشكال البيئة الاجتماعية والمادية التي يتفاعل معها في مواقف مختلفة، ويحتاج فيها إلى اللغة وسيلة للتعبير والاتصال الحي، أما المفاهيم فيقصد بها ما يحسن أن يعرفه المتعلم عن مجموعة من جزئيات ومواقف كل مجال عن طريق التعبير عنها بمفردات وتراكيب لغوية مناسبة للدارس.

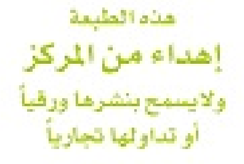
١- تحية وتعارف.
٢- المترل ومحتوياته.
٣- العدد والزمن.
٤- السوق.
٥- الطعام والشراب.
٦- الأسرة.
٧- المرض والعلاج.
٨- الاتصالات.
٩- الرياضة.
١٠- العطلة.
١١- الإسلام.

المفاهيم:

تشمل هذه الحالات مجموعة من المفردات والتراكيب والتعبيرات اللغوية الواضحة والمبسطة والمعبرة عن مفاهيم تتعلق بما يأتي:

تعبر الدروس عن الثقافة الإسلامية والعربية:

١- الأسماء العربية.
٢- مفردات ذات طبيعة إسلامية كالمسجد والصلاة، الحج... إلخ.
٣- التعبيرات الخاصة بالبيئة العربية والإسلامية في مجال التحية، الاستقبال، الوداع، الضيافة... إلخ.
٤- التعبيرات الخاصة بالمناسبات الإسلامية والعربية كالأعياد، والحج، والعمرة، الزواج، العزاء... إلخ.
٥- الأقرباء كالجد والعم.
٦- بعض آداب الطعام والشراب وأنواعها الشائعة.



الخطة الدراسية:

الرقم	اسم المقرر	عدد الساعات
١	القرآن الكريم تلاوة وحفظًا	٤
٢	القراءة	٨
٣	الكلام	٧
٤	الكتابة	٦
٥	الاستماع	٥
	مجموع الساعات	٣٠

المقررات الدراسية:

اسم المقرر: القرآن الكريم	
المستوى: الأول	عدد الساعات ٤٠ ساعة

أهداف المقرر:

بعد دراسة هذا المقرر يكون المتعلم قادرًا على:

١- تلاوة السور التي يتعلمها تلاوة صحيحة.

٢- إخراج الأصوات من مخارجها بصورة سليمة.

٣- إعطاء الصوت حقه في الصفات التي يتصف بها.

٤- حفظ عدد من السور والآيات القرآنية.

٥- تطبيق قواعد التجويد التي يتلقاها عن طريق التلقين في أثناء قراءته للقرآن الكريم.

توصيف المقرر:

مادة القرآن الكريم في هذا المستوى تقوم على أساس تدريب المتعلم على التلاوة الصحيحة للسور التي يدرسها وحفظ بعضها لأداء بعض العبادات بها كالصلاة وكذلك لتعويد سمعه على اللغة العربية في أعلى مستوياتها، وذلك باتباع طريقة التلقين المباشر والمحاكاة للنموذج إلى حد الإتقان دون التعرض للشرح والتفسير في هذه المرحلة.

مفردات المقرر:

١- التلاوة من سورة النبأ إلى الناس.

٢- الحفظ من سورة الأعلى إلى الناس.
٣- التدريبات الصوتية.

اسم المقرر: القراءة	
المستوى: الأول	عدد الساعة ٨ ساعات

أهداف المقرر: يهدف هذا المقرر إلى جعل المتعلم قادرًا على:

١- القراءة من اليمين إلى اليسار.
٢- الربط بين الرمز الكتابي والصوت الذي يعبر عنه.
٣- إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة في أثناء القراءة.
٤- تحقيق صفات الصوت في أثناء قراءته.
٥- تمييز الأصوات المتشابهة في قراءته.
٦- مراعاة أثر بعض علامات الترقيم في النطق في أثناء قراءته.
٧- استخدام النبر والتنغيم في أثناء قراءته.
٨- فهم ما يقرأ في حدود ذخيرته اللغوية.
٩- أن ينمي ذخيرته من المفردات والتراكيب.

توصيف المقرر:

يركز المقرر في هذا المستوى على تنمية قدرات المتعلم على القراءة الصحيحة وتنمية معلوماته عن طريق نصوص في شكل حوارات أو سرد لتناول البيئة المحيطة به مثل: (الدراسة، السكن، الطعام... إلخ)، بحيث تتدرج من السهولة إلى الصعوبة، ويكون نص القراءة هو النص المحوري والأساس الذي تدور حوله المهارات الأخرى مصحوبًا بتدريبات تعالج النطق الصحيح على مستوى الصوت والكلمة، والجملة، كما يركز على مهارات القراءة الجهرية والصامتة بصورة صحيحة.

مفردات المقرر:

١- التحايا والتعارف: (صيغ التحايا، الجنسيات، المهن، الاستقبال، الوداع، الشكر... إلخ).
٢- المدرسة: (حجرة الدراسة ومحتوياتها، مع المدرس، مع الطلاب).

٣- الأسرة: (أفراد الأسرة، علاقتها داخل البيت، وظائف الأفراد، زيارة... إلخ).
٤- البيت: (وصف البيت، نوع الملكية، الأثاث... إلخ).
٥- الطعام والشراب: (أنواع الأطعمة، المطبخ وأدواته، وجبات الطعام، أوقات الوجبات، المشروبات الباردة والساخنة وأنواعها).
٦- السوق: (البقالة، الملابس، الأحذية، الملحمة، الخضروات، المكتبة، المصرف).
٧- المستشفى: (مع الطبيب، المعمل، الأشعة، الصيدلية).
٨- السفر: (وسائل النقل، الحجز، المطار وصالاته).
٩- حديقة الحيوانات: (أسماء بعض الحيوانات، أنواع الحيوانات، (أليفة، متوحشة).
١٠- العدد والزمن: (الأعداد من ١-١٠ ألفاظ العقود، مائة ألف ومليون، الزمن (صباح، مساء، ظهر... إلخ) الساعة وأقسامها (ساعة، دقيقة، ثانية).

اسم المقرر: الاستماع	
المستوى: الأول	عدد الساعة ٥ ساعات

أهداف المقرر: من المتوقع لمن يكمل هذا المقرر أن يكون قادرًا على

١- التعرف على الأصوات العربية.
٢- التمييز بين الأصوات العربية.
٣- إخراج الأصوات العربية من مخارجها الصحيحة.
٤- ملاحظة صفات كل صوت عربي وتمييزه.
٥- نطق الكلمات العربية التي يسمعها من حيث مواقع النبر.
٦- معرفة تنغيم الجملة العربية وأثره في المعنى (الاستفهام، التعجب، الحزن، الفرح... إلخ).
٧- فهم ما يسمعه من كلام.
٨- الاستجابة والتفاعل مع ما يسمعه من حيث.
٩- إدراك العلاقة بين الصوت المسموع ورمزه المكتوب.
١٠- تكوين عادات سمعية يألفها عند سماعه للغة.
١١- معرفة الحركات الطويلة والقصيرة والتمييز بينها.
١٢- فهم معاني التراكيب التي درسها بمجرد سماعها.

١٣- الاستماع ونطق الأصوات العربية وكتابة حروفها.

١٤- فهم التعبيرات اليومية كالتحايا وعبارات المجاملة.

١٥- إدراك صوت التاء المربوطة عند الوقف والشدة وال الشمسية وال القمرية والتنوين.

توصيف المقرر:

تتكون مادة هذا المقرر من مادة مسموعة مرتبطة بما درسه في المقررات الأخرى وبالنص الأساس على وجه الخصوص وتقدم هذه المادة بصورة متدرجة من الأصوات، حتى يصل إلى العبارات والجمل البسيطة والفقرات في حدود العناصر اللغوية المقررة كما يراعى المقرر تعزيز المادة المقدمة بتدريبات تعالج مشكلات الاستماع المختلفة.

مفردات المقرر:

تقدم نصوص لها علاقة بموضوعات النصوص الأساسية بحيث تشمل:

١- التحايا والتعارف.	٢- الدراسة.
٣- البيت.	٤- الأسرة.
٥- الطعام والشراب.	٦- السوق.
٧- المستشفى.	٨- السفر.
٩- العدد والزمن.	١٠- الإسلام.

اسم المقرر: الكتابة	
المستوى: الأول	عدد الساعات ٦ ساعات

أهداف المقرر: يهدف هذا المقرر إلى جعل المتعلم قادرًا على:

١- الكتابة من اليمين إلى الشمال.

٢- الوصل الصحيح بين الحروف في الكتابة.

٣- الربط بين الصوت ورمزه الكتابي.

٤- رسم الحروف العربية في أوضاعها المختلفة في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها، ومفردة ومتصلة.

٥- الكتابة بخط النسخ.

٦- استخدام بعض علامات الترقيم.

٧- كتابة الإملاء المنقول والمنظور والاختباري في حدود ما درس.

توصيف المقرر:

يتضمن هذا المقرر أسس الكتابة العربية عن طريق نماذج مكتوبة تقدم له بمحاكاتها ثم يتدرج المقرر في تقديم بعض قواعد الكتابة بطريقة وظيفية دون الإشارة إلى مصطلحاتها، وبعد إتقانه لكتابة الحروف والكلمات والجمل عن طريق المحاكاة ويدرب على أنواع الإملاء وتنقسم إلى:

١- الإملاء المنقول. ٢- الإملاء المنظور.

٣- الإملاء الاستماعي. ٤- الإملاء الاختباري.

مفردات المقرر:

١- الحروف ومواقعها في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها.
٢- موقع الحروف في السطر (فوقه، تحته، وسطه).
٣- الحروف التي تتصل بما قبلها وما بعدها.
٤- الحروف التي لا تتصل بما بعدها.
٥- الحركات القصيرة والطويلة.
٦- الحروف التي تكتب ولا تنطق.
٧- الحروف التي تنطق ولا تكتب.
٨- التنوين.
٩- الشدة.
١٠- اللام القمرية واللام الشمسية.
١١- التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
١٢- بعض علامات الترقيم (النقطة- الفاصلة- علامة الاستفهام).
١٣- تدريبات على الإملاء بأنواعها (المنقول، والمنظور والاختباري).

اسم المقرر: الكلام	
المستوى: الأول	عدد الساعات: ٧ ساعات

أهداف المقرر: يهدف هذا المقرر إلى جعل المتعلم قادرًا على:

١- نطق الأصوات العربية نطقًا صحيحًا.

٢- التمييز بين أصوات اللغة عمومًا والمتشابهة خاصة.

٣- استخدام التنغيم والنبر الصحيح للغة العربية في أثناء الكلام.

٤- استخدام العبارات المتعلقة بالمواقف الحياتية اليومية.

٥- تبادل الحديث مع غيره في حدود ما تعلم.

٦- التعبير عن حاجاته الأساسية باللغة العربية.

وصف المقرر:

الكلام في هذا المستوى يراعى فيه أن يقدم لمتعلمين جدد، ولذلك فإنه يرتكز على حوارات قصيرة ترتبط بمواقف الحياة اليومية، وما يتوقع أن يتعرض له المتعلم منها، ويحتاج للتعبير عنه لتقدم له نماذج من المحادثة في هذه المواقف، ليتمكن من محاكاتها، على أن تشتمل على الحد الأدنى من المفردات والتراكيب والمصطلحات التي تمكنه من التفاهم مع غيره، على أن تكون متدرجة من السهولة إلى الصعوبة، ومن الموقف البسيط إلى المركب، كما تتصل بها تدريبات يكون هدفها الرئيس هو تعزيز ما تعلمه من تلك المواقف، وكل ذلك مرتبط بالنص المحوري الأساس.

مفردات المقرر:

١- التحايا والتعارف (صيغ التحايا، الجنسيات، المهن، الاستقبال، الوداع، الشكر... إلخ).

٢- الدراسة: (حجرة الدراسة ومحتوياتها، مع المدرس، مع الطلاب).

٣- الأسرة: (أفراد الأسرة، علاقتها داخل البيت، وظائف الأفراد، زيارة... إلخ).

٤- البيت: (وصف البيت، نوع الملكية، الأثاث... إلخ).

٥- الطعام والشراب: (أنواع الأطعمة، المطبخ وأدواته، وجبات الطعام، أوقات الوجبات، المشروبات الباردة والساخنة وأنواعها).

٦- السوق: (البقالة، الملابس، الأحذية، الملحمة، الخضروات، المكتبة، المصرف).

٧- المستشفى: (مع الطبيب، المعمل، الأشعة، الصيدلية).

٨- السفر: (وسائل النقل، الحجز، المطار وصالاته).

٩- حديقة الحيوانات: (أسماء بعض الحيوانات، أنواع الحيوانات: (أليفة، متوحشة).

١٠- العدد والزمن: (الأعداد من ١-١٠ ألفاظ العقود، مئة ألف ومليون، الزمن (صباح، مساء، ظهر... إلخ) الساعة وأقسامها (ساعة، دقيقة، ثانية).

(٣)

منهج معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
(جامعة الدول العربية)

يهدف هذا الكتاب الأساس بأجزائه الثلاثة وبمصاحبته التعزيزية في تقديم المتعلم من الناطقين بغير العربية إلى أساسيات هذه اللغة في امتداديها التاريخي والجغرافي، والوصول به في مدة محدودة إلى مستوى من الإتقان لمهاراتها الأربع يستطيع معه أن يستقل في تعليم نفسه اللغة، وفي التزود بما شاء من تراثها دون الحاجة إلى الاعتماد على درس أو مدرس.

والأساسيات، بهذا المعنى، لا تقتصر بالطبع على الأبجدية والصوتيات وبنية الكلمات وتركيب الجملة، بل تشمل إلى جانب ذلك – بل فوق ذلك – المضمون الحضاري الذي تعبر عنه اللغة العربية بكل ما لديها من ثروة وفاعلية تعبيرية لدى أبنائها ورسخت فيهم من خلال عبقرية الزمان والمكان.

ولكن تحقيق ذلك ليس بالأمر السهل؛ فاللغة العربية تنفرد بأن مجموع محصولها اللغوي الذي يستخدمه أبناؤها في الوقت الحاضر يرجع في التاريخ إلى أكثر من ١٦٠٠ عام. ولا توجد لغة على ظهر الأرض لها مثل هذه الخاصية، فالقرآن الكريم والشعر الجاهلي وأدب صدر الإسلام والأدب الأموي وتراث العصر العباسي وما تلاه، ليس مجرد تراث تاريخي مرحلي، بل هو معين فكري – لغوي حي لا تغترف منه الثقافة العربية المعاصرة فحسب، بل إنه هو ذاته قسم أساسي قائم برأسه من حصيلة الثقافة العربية المعاصرة.

وفي الوقت الذي يمثل فيه هذا الوضع الحضاري اللغوي الفريد بالنسبة للعرب عمقًا وأصالة فكرية، فإنه يكلف المتعلم الأجنبي الجاد للغة العربية بذل مجهودات مضاعفة، كما يكلف واضع المنهج ومنفذه تخطيطًا يختلف عن مقابلة اللغات لأخرى. ذلك أن على الأخير أن يأخذ في حسبانه، ليس فقط التدرج اللغوي التركيبي للمادة التعليمية (كما هو الحال في كتب تعليم اللغات الأخرى)، بل عليه أن يأخذ في حسبانه ثراء اللغة العربية وامتدادها التاريخي.

وقد اقتضت هذه الحقائق أن يصمم الكتاب الأساس في ثلاث حلقات متساندة يخدم كل منها هدفاً مختلفاً من النواحي الحضارية، ومتدرجًا من

النواحي اللغوية:

١- الجزء الأول (وهو الكتاب الحالي): يتناول الحياة اليومية وموضوعاتها من خلال التعامل التلقائي باللغة مع أبناء المجتمع العربي، ومن خلال مواقف طبيعية يترابط فيها النمط اللغوي بالظرف الاجتماعي المناسب (سواء أكان ذلك شفاهيًا في الحياة اليومية كالبيع والشراء، أم كتابيًّا في مواقف التعامل الخاصة مثل ملء بطاقة السفر وكتابة عقود الإيجار، وقراءة الصحيفة اليومية... وغيرها). ويركز أساسًا على تنمية مهارتي الاستماع والحديث لكونهما المدخل الطبيعي لدراسة اللغات الحية.

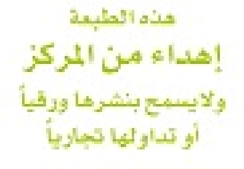
٢- الجزء الثاني: يتناول موضوعات الحضارة العربية الإسلامية المعاصرة، من خلال عرض التراث الفكري الذي يعايشه المثقف العربي اليوم والذي يمثل طموحاته ومقوماته، وكذلك من خلال عرض نماذج من ألوان النشاط الثقافي يترابط فيها المحتوى الحضاري بالقالب اللغوي والألفاظ والتعابير الاصطلاحية التي تعبر عنها. وهدفه اللغوي هو تنمية مهارتي القراءة والكتابة مع عدم إغفال مهارتي الاستماع والحديث اللتين حظيتا بالتركيز في الجزء الأول.

٣- الجزء الثالث: يتناول موضوعات التراث العربي الإسلامي من خلال موضوعات الفكر والحياة العربية في عصورها الزاهرة في صدر الإسلام والعصر العباسي بصفة خاصة، بحيث يجد الطالب فرصة للتعرف على الصور الجزلة الرصينة من قوالب اللغة العربية وطرائقها في التعبير.

والمأمول أن يستطيع الطالب من خلال استعراض اللغة معه هذا الاستعراض المتدرج المتكامل (ابتداء بما يعيشه يوميًّا ومرورًا بما يدور حوله فكريًا، ثم انتهاء بما تحويه عيون التراث الزاهر) أن يخرج بحصيلة نهائية سداها قدرة لغوية من الأفكار والألفاظ والأساليب والتعبيرات الاصطلاحية ولحمتها ثروة حضارية من أهم مظاهر الفكر والحضارة العربية الإسلامية الأصيلة.

وقد سار الكتاب من النواحي التركيبية – اللغوية على خطة من التأليف والعرض سيتكفل ببيانها تفصيلاً "دليل المعلم". ولذلك فسنكتفي هنا ببيان موجز لما قام عليه الكتاب من فلسفة لغوية موازية للفلسفة الحضارية التي أشرنا إليها.

تشترك اللغة العربية مع غيرها من اللغات في أنها لها بنيتها التركيبية الخاصة بها (أي طريقتها الخاصة في بناء الجملة بأنماطها مثل الترتيب بين الفاعل والفعل، والمستثنى المستثنى منه... إلخ ما لا



يشاركها فيها غيرها بالتمام).

وتزيد اللغة العربية في أنها تتميز عن كثير من غيرها من اللغات في وجود نظام نحوي إضافي بها يسمى بنظام الإعراب.

ومحصلة ذلك من الفرق بين متعلم اللغة العربية، ومتعلم لغة أخرى مثل الإنجليزية أنه في الوقت الذي يتعلم فيه الآخر نظامًا واحدًا (هو النظام التركيبي) نجد أن متعلم اللغة العربية يتعين عليه- وحده دون غيره- أن يتعلم نظامين (النظام التركيبي والنظام الإعرابي)، وأن يدرك ما بينهما من علاقات قد لا تكن واضحة أو مستقرة في جميع الأحوال.

ومن حسن حظ متعلمي العربية من العرب أنهم لا يواجهون هذين النظامين في ذات الوقت بل في مرحلتين متتاليتين:

١- النظام التركيبي فقط في المرحلة الأولى من المدرسة الابتدائية.

٢- النظام التركيبي والإعرابي في بقية المراحل الدراسية.

فالطفل العربي أولاً يتعلم نظامًا تركيبيًّا في بيئة المترل شبيهًا إلى حد كبير بالنظام التركيبي للفصحى، ولذلك لا يجد مشقة عند دخوله المدرسة في أن يفهم منذ اليوم الأول عبارات مثل "عادل في المدرسة"، "سعاد تكتب"، ومثيلاتها. ثم تتولى المدرسة في السنوات الثلاث الأولى تنمية هذا النظام التركيبي بتقديم الأنماط التي تنقصه والتي تختص بها الفصحى، يحدث كل ذلك دون أن يتعامل مع النظام الإعرابي لغة.

ولا يتم ذلك عفويًّا. فمنهج اللغة العربية لطفل المرحلة الابتدائية يقوم في السنوات الثلاث الأولى على الابتعاد عن كل ما يمس قضية الإعراب ومظاهره في الجملة العربية، ثم بعد ذلك وابتداء من العام الرابع، تبدأ المدرسة في تدريبه على النظام الإعرابي، من خلال النظام التركيبي الذي تعرف عليه بدرجة جيدة.

أما بالنسبة للمتعلم الأجنبي، فإن الطرائق المتبعة في تعليمه اللغة العربية تضعه عادة في موقف صعب للغاية: فهي تلزمه بتعليم النظامين التركيبي والإعرابي في ذات الوقت، وتفرض عليه إتقان كل من يقدم إليه بعمق. وقد أثبتت التجربة أن هذه الإستراتيجية تشغل المتعلم بأمور نظرية معقدة تثقله، وتبطئ خطوه، وتحرمه من تمثل اللغة كمهارة علمية وكوعاء لحضارة تعبر عنها. ولعل هذه الإستراتيجية أحد الأسباب الكبرى في تخلي كثير من متعلمي العربية من الناطقين بغيرها عن متابعة

الدراسة بعد مدة وجيزة، وفي شيوع الاعتقاد بصعوبة تعلم اللغة العربية، بل الاعتقاد بشبه استحالة إتقان الأجنبي لها إتقان أهلها، أو على الأقل إتقان تعلمه لغيرها من اللغات.

لهذه الأسباب رأي المعهد أن يقوم الكتاب الأساس من الناحية التركيبية النحوية على الخصوص على إستراتيجية تأخذ بالمتعلم للعربية في طريق من التدرج يوازي الطريق الذي يسير عليه العرب في تعلمهم الفصحى.

وتتمثل هذه الإستراتيجية في توزيع مادة البنية اللغوية للكتاب الأساس (بحلقاته الثلاث) على مراحل أربع (ليست متساوية بالطبع ولا يقع كل منها في جزء مستقل). هذه المراحل هي في الواقع مراحل تعليمية ذات أهداف متداخلة كما يأتي:

١- توطئة صوتية- أبجدية.
٢- مرحلة التركيب اللغوي البسيط.
٣- مرحلة التركيب اللغوي البسيط مع تقديم الجانب الإعرابي.
٤- مرحلة التركيب والإعراب في صورها المركبة.

وفيما يأتي وصف لهذه المراحل:

أ - التوطئة الصوتية الأبجدية:

تقوم الإستراتيجية في هذه المرحلة على تقديم الأصوات العربية في بيئاتها الطبيعية الكاملة، من خلال موضوعات مصورة مكتوب تحت كل منها الكلمة التي تعبر عنها بحيث يستطيع الطالب من استماعه لنطق المدرس لها ومن استماعه المتكرر للأشرطة المصاحبة، ومن ملاحظته الرموز الكتابية (أي صور الحروف) بألوانها المختلفة والمدونة تحتها، يستطيع كل من ذلك أن:

١- يتعرف على الجو الصوتي والجرس العام للغة العربية.
٢- يكتسب مهارة الاستماع وتمييز الأصوات العربية في اجتماعها وانفرادها، كذلك مهارة إنتاج الأصوات متميزة بعضها عن بعض وبصورة مقبولة من الأذن العربية.
٣- يربط ربطًا تلقائيًا بين الصورة والكلمة الصوتية الدالة عليها والرمز الكتابي الدال على هذا الصوت.
٤- يتدرب على كتابة الرموز الأبجدية في الاتجاه الصحيح (من اليمن إلى الشمال) وبالصورة المقبولة.

٥- يتعلم عددًا معقولاً من الأسماء والأفعال ذات التردد العالي في اللغة تمهيدًا لأستخدامها في المرحلة التالية.

٦- يتدرب الطالب- عن طريق الحوار النشط للتعرف على الصور والكلمات الدالة عليها - على استخدام صيغة السؤال والجواب البسيط، وجملة الإشارة تمهيدًا لدخوله الدرس الأول من المرحلة التالية.

وليس من المتوقع بالطبع أن يتقن المتعلم كل هذه المطالب، فالمرحلة التالية- بالإضافة إلى تقديمها للجانب التركيبي للغة- تقوم بتعزيز أهداف المرحلة السابقة.

ب - مرحلة التركيب اللغوي البسيط:

الهدف هنا أن يتعرف الطالب على الأنماط الرئيسة للجملة العربية البسيطة، وأن يتفاعل معها سماعًا وإنتاجًا بطريقة شبه تلقائية، تمهيدًا لدراستها بتفصيل أكثر في مراحل تالية. لذلك وانطلاقًا من الفلسفة اللغوية التي يسير عليها الكتاب (والتي تم شرحها بإيجاز فيما سبق) تتوجه العناية في هذه المرحلة إلى التركيب اللغوي للجملة وحده (بعيدًا عن خاصية الإعراب وعلاماته)، وإلى نظام الكلمات في الجملة وترابط مكوناها وخاصة عن طريق الإسناد والمطابقة في الأفعال والضمائر، ومظاهر الربط الأخرى مثل الاتفاق وعدمه في التعريف والتذكير وعلامة التذكير والتأنيث وغيرها.

والمسائل التركيبية الواردة في هذه المرحلة هي بالطبع عبارة عن اختيار يعتقد المؤلفون بناء على خبرهم الشخصية أنه هو القدر الضروري والمناسب لتحقيق الأهداف التعليمية السابقة. وقد تم توزيع هذه المسائل وترتيبها بشكل متدرج حيث لا يستخدم تركيب إلا إذا كان قد تم شرحه في الدرس السابق أو يكون بغرض شرحه حيث ذكر. والترتيب والتوزيع بالصورة التي وردا عليها في الكتاب يعبران أيضًا عن خبرة المؤلفين الشخصية، وإن كانا يقومان- من حيث المبدأ- على الأسس التربوية المقررة في ميدان تعلم اللغات الأجنبية.

وطبقًا للمبادئ التي يقوم عليها هذا الكتاب فإن كلمات الدروس في المرحلة الصوتية الأبجدية وفي هذه المرحلة (التي تنتهي بنهاية الدرس الحادي عشر من هذا الكتاب) تضبط ضبط صيغة فقط، مع ترك الأواخر منعًا لإيقاع الطالب في ارتباك لا يجد له شرحًا في تلك المرحلة.

وقد خصص كل درس لعرض مسألة تركيبية جديدة وتعزيز ما سبق من مسائل في الدرس

السابق وما قبله.

وقد رئي الأخذ بتوصيات الخبراء الذين تدارسوا موضوع الكتاب الأساس في ندوات عقدتها المنظمة لهذا الغرض، وذلك فيما يتعلق بالابتعاد عن إثقال كاهل المتعلم بالشروح والقواعد والاصطلاحات اللغوية، واكتفي، عوضًا عن ذلك، بتقديم تلخيص بالأمثلة فقط في نهاية كل درس لما دار حوله الدرس من تراكيب.

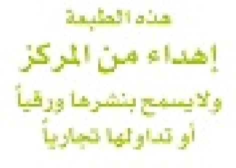
ج - المرحلة التركيبية الإعرابية البسيطة:

تبدأ هذه المرحلة مع بداية الدرس الثالث عشر من هذا الجزء من الكتاب وتنتهي في منتصف الجزء الثاني منه. ويبدأ تقديم الجانب الإعرابي بصورة متدرجة تتخذ مادتها من التراكيب البسيطة التي تدرب عليها الطالب في المرحلة السابقة وأتقنها، بحث لا يجتمع عليه مجهولان في وقت واحد (أعني التركيب والإعراب) وبحيث تكون عملية الربط الثلاثي بين صورة التركيب وعلامة الإعراب والمحتوى الدلالي للجملة (وهي عملية صعبة للغاية) ذات مغزى بالنسبة إلى الطالب. وفي منتصف هذه المرحلة يبدأ التعامل مع ظاهرة من أهم ظواهر اللغة العربية وأكثرها تعقيدًا بالنسبة للمتعلم الأجنبي وهي ظاهرة الاشتقاق في الثروة اللغوية، ويتم ذلك باختصار شديد وتشرح بطريقة عملية (بعيدة عن المصطلحات والقواعد) مسألة توازي الصيغة مع المعنى، وتشابك الكلمات في جذر واحد بدون إلحاح وبدون قصد إلى الإتقان في هذه المرحلة المبكرة.

ويتم ضبط أواخر الكلمات في هذه المرحلة طبقًا لسير الدروس. ومن الملحوظ أنه لا يضبط جزء من التركيب لم يتم تقديمه والتدريب عليه، ومع تقدم الدروس في هذه المرحلة، وتكرر المفردات في عملية التعزيز التي يسير عليها توزيعها، والاطمئنان إلى أن هذه المفردات قد دخلت في حصيلة الطالب وأصبحت في متناول قدراته، يحدث شيء مهم جدًا هو بدء التخفف من ضبط الصيغة لتلك المفردات تحديًا للطالب، وإعدادًا مبكرًا له كي يتعود على خاصية الكتابة العربية وهي عدم الضبط بالشكل، وهذه ناحية يعتقد الكاتب، بناء على خبرته الشخصية، أنها في غاية الأهمية في إعداد الطالب للتعامل مع المادة اللغوية الحية في صورها المكتوبة.

د - مرحلة التركيب والإعراب في صورتها المركبة:

وتبدأ في منتصف الجزء الثاني وتنتهي بانتهاء الأجزاء الثلاثة، ولذلك فهي تعد المرحلة الرئيسة للسلسلة. وتهتم هذه المرحلة بتدريب الطالب على ألوان التعبير العربي ذات البنية المركبة:



مثل الجمل الشرطية والجمل المترابطة والمعترضة وأدوات الربط في الجملة وغيرها، وكذلك يتعامل مع النظام الاشتقاقي للغة العربية بما يستحقه من تفصيل، ويربط ذلك ربطًا وثيقًا بطريقة استخدام المعجم العربي. ونظرًا إلى أن الجزء الثالث من الكتاب مخصص لموضوعات التراث فإن لغته صالحة بطبيعتها لهذا اللون من التدريب.

وبانتهاء الطالب من دراسة الأجزاء الثلاثة يكون، إلى جانب وصوله إلى مرحلة الاستقلال الدراسي الذي أشرنا إليها فيما سبق، قد استعرض تنوعات اللغة العربية من الناحيتين الوظيفية والبنائية، كما يكون في وضع يمكنه من اختيار الطريق اللغوي الذي يسير فيه.

وقد استفاد المؤلفون في اختيارهم لمفردات الكتاب من العمل البناء الذي قام به طلاب معهد الخرطوم الدولي للغة العربية بإشراف الدكتور فتحي يونس والدكتور يوسف الخليفة حينما جمعوا وصنفوا قائمة كبرى تمثل – إلى جانب القوائم المنشورة– المفردات المستخدمة في عدد كبير من كتب تعليم العربية في الوطن العربي، ومع ذلك فقد اقتضت طبيعة الموضوعات التي تناولها الكتاب– وهي تختلف عن مثيلاتها في الكتب المشابهة– استخدام عدد كبير من المفردات التي لم ترد في تلك القوائم، وكان المرجع فيها قائمة الألفاظ المصنفة التي قام بإصدارها الدكتور إرنست عبدالمسيح بجامعة ميتشغان.

(٤)
جامعة النيلين، مركز اللغات

أنشئت جامعة النيلين مؤخرًا مركزًا لتعليم اللغات؛ وذلك لتعليم الراغبين في اكتساب لغات أخرى مثل الإنجليزية والفرنسية والصينية والروسية، ومن بينها اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد قرر المركز في الوقت الراهن أن يستعين بمناهج جاهزة إلى أن يصمم منهجًا خاصًا به.

(٥)
منهج الجامعة الوطنية

الجامعة الوطنية تشتمل على عدد من الكليات العلمية من طب وأسنان وصيدلة وأشعة ومختبرات طبية وتمريض عالٍ، وكلية العلاقات الدولية، وكلية إدارة الأعمال. والجامعة تدرس مادة اللغة العربية ضمن المنهج المقرر لإجازة شهادة البكالوريوس في التخصص المعنى. وبما أن الجامعة تضم عددًا كبيرًا من الطلاب الأجانب، ولا بد أن يدرسوا لغة عربية كان لابد أن تقوم الجامعة

بوضع منهج مخصص للطلاب الناطقين بغير العربية. الجامعة ليس لديها منهج مصمم جاهز، ولكن لها أساتذة يدرسون اللغة العربية التي تسمى في منهج المقرر بـــ(العربي الخاص)، ويتفق الأســـاتذة على مواد ودروس يقومون بتدريسها وهي كالآتي:

١- بعض الكلمات البسيطة والحوارات القصيرة التي تمكنهم من التفاعل مـــع زملائهـــم وقضاء حاجياتهم من (البقالة، المكتبة، المواصلات، التحية وردها).
٢- تعليم الحروف وطريقة نطقها في كل المواضع وتكوين كلمات، وجمل، وكتابة فقرات (إملاء منظورة).
٣- المؤنث والمذكر.
٤- المفرد والجمع.
٥- الكلمة وأنواعها (اسم، فعل، حرف).
٦- الجملة الاسمية البسيطة.
٧- الجملة الفعلية البسيطة

ويكون هذا المقرر في ٦٠ ساعة: ساعتان في الأسبوع، وهذا حسب جدول المحاضرات للمواد المقررة، يخضع الطالب لامتحانين (متنصف الفصل + النهائي).

(٦)
منهج جامعة أم درمان الإسلامية

لجامعة أم درمان الإسلامية قسم خاص لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وجملة مشروعها يشمل نوعين من التأهيل:

١- منح درجة البكالوريوس في تخصص لغة عربية للناطقين بغيرها؛ وذلك لإعداد معلمين لتعلـــيم اللغة العربية للناطقين بغيرها لمناطق التداخل اللغوي في السودان، وخارجه وفق منهج يدرس في أربعة سنوات بمعدل فصلين دراسيين في العام.
٢- تأهيل الطلاب المقبولين في كليات الجامعة المختلفة، وهم الوافدون من جنسيات مختلفة وذلك بإعطائهم الجرعة المناسبة من اللغة العربية، التي تنمي مهاراتهم، ومن ثم يوزعون على كلياتهم بالجامعة يحتوي هذا المنهج على ستة مقررات:

المقــرر الأول: القرآن الكريم: أما مفرداته (جزء عمّ) أما وســـائل التـــدريس (المـــصحف

والفيديو والمسجل)، وطريقة التدريس يستمع الطلاب للأستاذ ثم يعيد الأستاذ مرة ثانية ثم يقرأ الطلاب وأخيرًا الاستماع للمسجل.

المقرر الثاني: النحو: ويقوم على ضبط أواخر الكلمات؛ وذلك من خلال المحاور الآتية:

- ضبط أواخر الكلمات.
- استخراج القواعد من النص المقروء.
- حل التمرينات.
- شرح التراكيب والمفردات من خلال ضرب الأمثلة
- التركيز على النطق السليم.

أما مفردات المقرر:

الكتاب الأول: أغلبه جمل اسمية مع القليل من الجمل الفعلية.

الكتاب الثاني ويشمل أغلب أبواب النحو المقررة على الطالب، والواجب معرفتها منها: أجزاء الكلام (اسم، فعل، حرف).

- أنواع الجمل: اسمية، فعلية، شبه جملة.
- النكرة والمعرفة.
- حروف الجر.
- المفرد والجمع.
- الظروف.
- اسم الإشارة والموصول.
- الأفعال.
- الممنوع من الصرف.
- الأسماء الخمسة.
- المثنى.
- الأفعال الخمسة.

أما وسائل تدريس المقرر: (الكتاب، أشرطة التسجيل، الفيديو، السبورة الضوئية، السبورة المتحركة).

المقرر الثالث: فهم المسموع: هذا المقرر يتدرب عليه الدارس مستمعًا، وحافظًا ما أمكن؛ وذلك من خلال: عرض المقرر في كتابين أحدهما خاص بالمعلم والآخر خاص بالطالب وذلك لضمان أن يكون التدريب خالصًا لمهارة الاستماع. وتكون هنالك تسجيلات تابعة لكتاب المعلم، ويمكن للمعلم أن يقدم التدريبات بنفسه.

وينقسم الكتاب إلى عدة أقسام، وفيه ملحق الاختبارات، والتدريبات تكون متدرجة.

أما مفردات هذا المقرر فتشمل: يستمع الدارس إلى موضوعات مختلفة تشتمل على أصوات اللغة العربية، ونحوها وصرفها، والموضوعات هي: في الدكان، داخل المسجد، في الحقيبة، في الداخلية، في الطائرة، عند الطبيب، في المطعم، في السوق، في البريد.

أما وسائل التدريس فهي: الكتاب، المسجل، الفيديو، السبورة الضوئية، السبورة الثابتة.

المقرر الرابع: القراءة:

وفي هذا المقرر تتم معالجة الأصوات والمفردات والتراكيب النحوية، وتعرض في كتابين: كتاب للمعلم وتبين فيه الطريقة، وحل التمارين، وكتاب الطالب وهنالك تسجيلات صوتية مصاحبة للكتاب.

وسائل تدريس المقرر: وسائل سمعية وبصرية.

- الكتاب.
- الفيديو.
- السبورة المتحركة والضوئية.
- السبورة الوبرية.

المقـرر الخـامس: الكتابة والإملاء: هذا المقرر يقوم على تعليم الكتابة والقواعد الإملائية، ورسم الحروف، والتدريب على الخط بأنواعه.

مفردات المقرر:

- الحركات الطويلة والقصيرة.
- (ال) الشمسية والقمرية.
- التنوين.
- المدّ.

- علامات الترقيم.
- العدد.
- حذف همزة (ابن) و (ابنة).
- التفريق بين الألف المقصورة والياء بوضع نقطتي الياء.
- الهمزة على الألف والياء والواو. الهمزة في آخر الكلمة.

وسائل التدريس:

الكتاب، الفيديو، السبورة المتحركة والضوئية.

المقرر السادس: الثقافة الإسلامية: هذا المقرر يقوم على مبدأ أصول الثقافة الإسلامية، مقدمة في صورة مبسطة لدارس اللغة العربية.

مفردات المقرر:

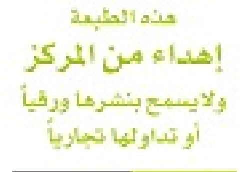
- تفسير سور من القرآن الكريم، من سورة الأعلى إلى سورة الناس.
- الحديث الشريف. (شرح الأربعين حديثًا النووية)، (خمسة أحاديث).
- السيرة النبوية.
- الثقافة الإسلامية.

وسائل التدريس:

كتاب الطالب، السبورة المتحركة، السبورة الضوئية.

وفي الختام نجد أن كل المناهج التي حاول البحث وصفها تكاد تكون متفقة في الكثير ولا يوجد تباين بعيد بينها؛ فقد ركزت جميعها على الاهتمام بالحوار أولاً؛ ذلك حتى يتمكن الدارس من التفاعل مع المجتمع فهذا من شأنه أن يسهل عملية اكتساب اللغة العربية، وكذلك التركيز على الأصوات والتفرقة بينها وتكوين الجمل، والقراءة والاستماع. وعمومًا اللغة العربية تعد من اللغات الصعب اكتسابها بسهولة وهذا أمر يحتاج إلى صبر وعزيمة ودافع. وكل هذه الجامعات التي تم تناول مناهجها كانت تجاربها ناجحة مع الطلاب الناطقين بغير العربية والذين يمثلون مختلف الجنسيات (الصين، تايلاند، تركيا، نيجيريا، تشاد، إثيوبيا، الهند) وخرّجت الجامعات السودانية عدد من الطلاب (الأجانب) وقد اجتازوا كل الاختبارات.

وأقول قولي هذا وأستغفر الله العلي العظيم، وهذا جهد المقل فإن وفقت فبالله سبحانه وتعالى.



المصـــادر:

- سلسلة كتاب جامعة السودان المفتوحة (الخرطوم – السودان).
- سلسلة كتاب جامعة إفريقيا العالمية (الخرطوم – السودان).
- سلسلة كتاب معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها – المنظمة العربيـــة لـــلآداب والثقافة والعلوم (الخرطوم – السودان).
- كتاب جامعة أم درمان الإسلامية (الخرطوم – السودان).

أثر "النموذج اللغوي للعربية" على المكون الثقافي في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة تحليلية

د. عبداللطيف مرزوق السُّلمي
أستاذ اللغويات المساعد
جامعة جدة – المملكة العربية السعودية

ملخص البحث:

عرفت العربية نموذجين لغويين تعنى بهما سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرهما، وهما النموذج اللغوي التراثي والنموذج اللغوي المعاصر MSA، وهو الأمر الذي يظهر جليا في سلاسل تعليم العربية التي تتبع النموذج العربي، وتلك التي تتبع النموذج الغربي.

يتناول هذا البحث المكون الثقافي في تعليم العربية بوصفه المهارة العامة التي تخدم المهارات اللغوية الأربع على جانب، وتخدمها هذه المهارات على الجانب الآخر، وذلك من خلال دراستها دارسة تحليلية تقف على واقعها، فتحدد دوره في تعليم العربية، وتناقش مدى صدقه في تمثيله للثقافة العربية، ومدى مناسبته لمتعلم العربية على اختلاف ثقافاته، وهو يحدد بذلك ما يراه جزءا من مشكلة تعليم العربية، ويحاول التخطيط لوضع محتوى ثقافي أنجح في تعليم العربية.

وتتمثل حدود البحث في "المستوى المتقدم" لسلسلتين من سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها، وهما سلسلة "العربية بين يديك"، و"الكتاب في تعلم العربية"؛ وذلك نظرا لكون المستوى المتقدم هو المستوى الذي يبرز فيه المحتوى الثقافي بشكل أكبر من المستويات السابقة عليه، ولكون هاتين السلسلتين تمثلان النموذجين اللغويين المتقابلين؛ إذ تعكس السلسلة الأولى النموذج العربي الذي يستخدم في بعض جامعات الدول العربية والإسلامية، ويستخدم الآخر في الجامعات الأمريكية، وعدد آخر من الجامعات الملتزمة بالنموذج الغربي.

وهو يطرح عددا من الأسئلة تتمثل فيما يأتي:

١ – ما مدى فعالية المكون الثقافي في تعليم العربية؟

٢ – ما مدى تمثيل المكون الثقافي في سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها من خلال السلسلتين المقترحتين للدراسة؟

٣ – ما مدى صدقه في تمثيل الثقافة العربية؟

٤ – ما مدى مناسبة ما يقدم من هذا المحتوى الثقافي للمتعلم؟

٥- ما مشكلاته، وكيف نطوره؟

ويتم هذا البحث من خلال عدة خطوات، وهي:

١- تحديد طبيعة المكون الثقافي وخصوصيته، والتي يرى أنه يمكن توصيفها بالطبيعة الشرقية.

٢- التفريق بين نموذجي اللغة المستخدم في السلسلتين من حيث طبيعة المكون الثقافي وخصوصيته، فبينما تعتمد سلسلة "العربية بين يديك" نموذج الفصحى التراثية، تعتمد سلسلة "الكتاب في تعلم العربية" نموذج الفصحى المعاصرة MSA.

٣- بيان الفروق الثقافية بين النموذجين اللغويين.

٤- تحديد أبعاد المكون الثقافي للعربية والتي يبرز في صدارتها البعد الديني الأخلاقي، والبعد الاجتماعي والتقاليد.

٥- تحديد مدى الاختلاف بين النموذجين اللغويين التراثي والمعاصر للعربية فيما يتصل بهذه الأبعاد.

٦- استعراض عناصره المكونة له، ومشكلات تمثيلها في سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٧- بيان اختلاف النموذجين اللغويين التراثي والمعاصر للعربية فيما يتصل بعناصره المكونة له، والتي تتمثل في فنون القول المختلفة شعرية وسردية، ومدى توافر مادة لغوية صالحة لتقديمها بشكل تعليمي.

٨- دراسة المكون الثقافي دراسة تحليلية مقارنة في النموذجين اللغويين التراثي والمعاصر للعربية من خلال تحديد ما ورد في كل واحد من النموذجين اللغويين من قائمة مفردات مستخدمة، وقائمة التعبيرات التي تمثل تعبيرات ثقافية بحسب ما تستخدم فيه من السياقات، وما تحمله من المضامين، فضلا عن الشخصيات وأسمائها وأزيائها وغير ذلك مما يحسب ضمن الإطار الثقافي.

٩- التركيز على ما بين النموذجيين اللغويين التراثي والمعاصر للعربية من اشتراك واختلاف في المحتوى الثقافي على اختلاف نماذجه المشار إليها آنفا.

١٠- تحديد صعوبات تعليم هذا المحتوى الثقافي حسب المتعلم وثقافته.

وينتهي البحث بتسجيل أبعاد المكون الثقافي في النموذجين اللغويين للسلسلتين اللتين تم دراستهما، وبيان مدى صدق كل سلسلة منهما في تمثيل نموذجها المختار الذي اعتمدته، ومدى حاجتهما إلى التطوير بما يرفع كفاءة تعليم العربية، واقتراح أسس لاختيار مواد ثقافية تخدم هذا المكون في كل نموذج من النموذجين اللغويين.

مقدمة:

يُعد مجال تعليم اللُّغَة للناطقين بغيرها من المجالات التجريبية الخصبة التي يقدم فيها المتخصصون بحوثا تطبيقية تتناول الطرق والمناهج الجديدة التي تُطوَّر أو تُستحدَث، والتي تشكل عادة موضوعًا يتحاور بشأنه المختصون.

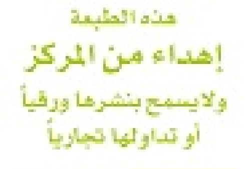
ومن طبيعة الطرق والمناهج أن تتغير وتتطور لتظهر طرق ومناهج أخرى، ويرجع ذلك، في نظري، لعاملين:

- أولهما: أن الطرق والمناهج تعكس المضامين اللغوية والنفسية والتربوية لمجتمع ما، وهي مضامين تختلف من حيث مشاربها وبواعثها؛ وتخضع للتوجُّهات والخلفيات العلمية والثقافية لمنتجيها. وما دام الأمر كذلك فإن البحث العلمي النظري فيها مستمر ولن يتوقف.
- وثانيهما: أن النظريات والتوجُّهات في مجال تعليم اللُّغَة الثانية عندما تخضع للتطبيق العملي الميداني عادة ما تظهر بعض جوانب القصور، وهذا يستدعي العودة مرة أخرى إلى هذه النظريات لمحاولة التوضيح والتدقيق ومعالجة ما تكشف عنه التطبيقات من قصور.

وهو ما يدفعنا إلى الجزم بأن ما يقدم من محاولات في هذا المجال تبقى اجتهادات، قد تُصيب في جوانب، وتخطئ في جوانب أخرى. والتطبيق العملي الميداني هو ما يجعلنا نطمئن لهذا الاجتهاد أو ذاك، أو لاعتماد هذه النظرية أو تلك.

وقد عرفت العربية نموذجين لغويين تعنى بهما سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرهما، وهما النموذج اللغوي التراثي، والنموذج اللغوي المعاصر "MSA". وسنتناول في هذا البحث المكون الثقافي في تعليم العربية بوصفه المهارة العامة التي تخدم المهارات اللغوية الأربع. وهي دراسة تحليلية تسعى للوقوف على واقع المكون الثقافي في سلاسل تعليم اللغة العربية الموجهة للناطقين بغيرها، فتحدد دوره في تعليم العربية، وتناقش مدى صدقه في تمثيله الثقافة العربية، ومدى مناسبته لمتعلم العربية على اختلاف ثقافاته. وهي دراسة تعالج ما نراه جزءاً من مشكلة تعليم العربية في محاولة للتخطيط ووضع محتوى ثقافي أنجع في تعليم العربية.

وقد تمثلت حدود البحث في "المستوى المتقدم" لسلسلتين من سلاسل تعليم العربية للناطقين



بغيرها، وهما سلسلة "العربية بين يديك"[١]، وسلسلة "الكتاب في تعلم العربية"[٢] لكونهما السلسلتين الأكثر استخدامًا في هذا المجال، ولكونهما تمثلان النموذجين اللغويين المتقابلين؛ إذ تعكس السلسلة الأولى النموذج العربي الذي يستخدم في عدد مهم من جامعات الدول العربية والإسلامية، ويستخدم الآخر في كثير من الجامعات الأمريكية، وفي عدد آخر من الجامعات التي تتبنى الاعتماد الأكاديمي لبعض الجامعات الأمريكية.

وقد ركزنا على المستوى المتقدم لكونه المستوى الذي يبرز فيه المحتوى الثقافي في السلسلتين، بشكل أكبر. ونهتم فيه بتحديد طبيعة المكون الثقافي في النموذجين اللغويين المستخدمين في السلسلتين وهما النموذج التراثي والنموذج المعاصر من خلال تحليل ما ورد في كل واحد منهما اعتمادا على المعجم الموظف، ومن خلال قائمة التعبيرات المستخدمة. وهي مفردات وتعبيرات تعكس المكون الثقافي وسياقاته ومضامينه الاجتماعية، فضلا عن أسماء الأعلام المختارة وغيرها مما يندرج في إطار المكون الثقافي.

الكفاية الثقافة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

١- ١. العلاقة بين اللغة والثقافة:

الثقافة لغة هي "الحذق والفهم". يقال رجل ثقف، أي رجل فهمَ وضبطَ المعرفةَ المستفادة. قال ابن السّكيت: رجل ثقف، إذا كان ضابطا لما يحويه، قائمًا به. وبذلك يُقْصَد بها سرعة التعلم. وتعني أيضًا التمكن والظفر من الشيء، كما في قوله تعالى: "واقتلوهم حيث ثقفتموهم وأخرجوهم من حيث أخرجوكم"[٣]. وسرعة التعلم تتطلب الذكاء والفطنة، ففي حديث الهجرة: "هو غلام لقن ثقف"؛ أي ذو فطنة وذكاء، والمراد أنه ثابت المعرفة بما يحتاج إليه. ومن معانيها تقويم الشيء المعوج"[٤]. فهي إذن: "كل ما فيه استنارة للذهن، وتهذيب للذوق، وتنمية لملكة النقد والحكم لدى

(١) العربية بين يديك، عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان، ومختار الطاهر حسين، ومحمد عبدالخالق محمد فضل، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط ١٤٢٤هـ.

(٢) كريستن بروستاد ومحمود البطل وعباس التونسي، الكتاب في تعلم العربية، مطابع جامعة جورج تاون، ط ٣، ٢٠١١م.

(٣) سورة البقرة آية ١٩١.

(٤) ابن منظور، لسان العرب، مجلد ١، ص٤٩٢، مادة ث ق ف، دار المعارف بالقاهرة.

الفرد، أو في المجتمع" [١].

وخلاصة المعاني اللغوية أنها تدور حول العلم وسرعة الفهم وحسن الضبط وتقويم الفكر والسلوك.

وتتعدد تعريفات الثقافة من حيث الاصطلاح بين علماء الاجتماع والتاريخ وعلماء الاجتماع وعلماء النفس والإثنوغرافيا. وتباعدت المعاني وتفاوتت حسب غايات الحصر أو الشمولية[٢].

وعادة ما يفرق بين تعريف الثقافة بوجه عام وتعريف الثقافة الإسلامية بوجه خاص. فالثقافة بوجه عام، هي "مجموعة من العادات والأفكار التي يكتسبها أي مجتمع من المجتمعات، ويشترك فيها أفراده وتنتقل من جيل إلى جيل"[٣]. وهي: "ذخيرة مشتركة من الأفكار والمشاعر لأمة تجمعت لها، وانتقلت من جيل إلى جيل خلال تاريخ مشترك، وتغلب عليها بوجه عام عقيدة دينية مشتركة، هي جزء من تلك الذخيرة المشتركة من الأفكار والمشاعر والعقيدة الدينية واللغة هي من العناصر الأساسية للثقافة"[٤].

ويركز التعريفان السابقان على الجوانب المعنوية للثقافة، والمتمثلة في الأفكار والمشاعر والعادات المكتسبة، لكن ثمة تعريفات أخرى تهتم بالجوانب المادية للثقافة، وتشمل "طريقة الحياة في المجتمع بجوانبها المادية والمعنوية، وهي من صنع الإنسان في معيشته للتكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية لإشباع حاجاته العضوية والعقلية والنفسية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية... كما أنها تتمثل في قيم الحياة واتجاهاتها ومعاييرها الحاكمة، وفي طريق التفكير، وفي المعتقدات وأنماط السلوك ومصطلحاته بين الناس في المجتمع ونظمه وأجهزته ومؤسساته"[٥].

ويتضح مما سبق أن تعريفات الثقافة متنوعة توسعت فيها آراء العلماء والباحثين؛ فمنهم من ضيق دائرة المدلول، ومنهم من وسعها، ومنهم من حصر الثقافة في نطاق معين، ومنهم من أطلق المجال لمعناه... وهي مع كثرتها تتقارب في الفكرة وتتفاوت في الألفاظ، وأدى هذا التفاوت والتباين في مدلول الكلمة إلى

---

(١) لجنة بمجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي للغة العربية، القاهرة ١٩٧٩، ص ٥٨.

(٢) حاتم بن عثمان، العولمة والثقافة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت، ط ١، ص ٨٤.

(٣) أنور الجندي، الثقافة العربية، إسلامية أصولها وانتمائها، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط ١ ١٩٨٢م، ص ٢٢.

(٤) المرجع نفسه، ص٢٢.

(٥) منير المرسى سرحان ١٩٨٢م، ص ١٣٣، نقلا عن صالح بن عبد الرحمن بن صالح المسفر، التربية وقضية الحضارة في كتابات مالك بن نبي، ١٤١١ هـ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ص٤٧.

عدم الوصول إلى تعريف جامع مانع للثقافة، وباستعراض ما توصل إليه العلماء من تعريفات تبين أنها جميعا تتأثر بالزمان والمكان ونوع العلم الذي ينتسب إليه صاحب التعريف"[1].

والثقافة عملية مكتسبة تتناقلها الأجيال كما أنها نسبية تختلف من مجتمع إلى آخر، فضلا عن كونها شاملة لكل ما يميز الإنسان ككائن اجتماعي في بيئاته المختلفة. ومن الممكن للباحث أن يميز لكل مجتمع نمطا ثقافيا عاما تلتحم فيه مكونات الثقافة، وهذا كله يمثل مجموعة من المفاهيم التي ينبغي على معلم اللغة أن يدركها ويفهم أبعادها، لأنه يتعامل مع دارسين من مجتمعات مختلفة، ولكل منهم ثقافته، وعليه أن يقدر هذه الثقافة وأن ينوع من أساليب عرض مفاهيمها تناسبا لا تصادما.

ولا تخرج الثقافة العربية الإسلامية عن هذه الخصائص إذ تمتد امتدادا واسعا، زمانيا ومكانيا، فقد تشكلت عبر قرون كثيرة، وإذا كان العصر الجاهلي يعد جزءا زمانيا من الثقافة العربية، فإن ظهور الإسلام قبل أربعة عشر قرنا يعد محور التشكل الأساس للثقافة العربية الإسلامية. وعلى مستوى الإطار المكاني فإن رقعة العالم العربي تمتد من سلطنة عمان شرقا إلى المملكة المغربية غربا؛ تتفق كلها في عناصر مشتركة من الدين واللغة والتاريخ. وبين شعوب هذه الأقطار وقدر كبير من العادات والتقاليد المشتركة، ويضاف إلى هذا الامتياز أن شعوبا كثيرة غير عربية تلتقي مع الثقافة العربية بحكم الانتماء الديني؛ حيث يرى المسلمون أن حياتهم الدينية متوقفة على فهم اللغة والثقافة وأن القرآن الكريم والسنة النبوية أساس وحدتهم. وعلى هذا النمط تفرعت أنواع المعارف لدى المسلمين، وتكونت لديهم ثقافة إسلامية غنية وواسعة حيث أضاف كل شعب إليها أبعادا جديدة من خلال ممارسات الحياة وتطبيقات النصوص، ناهيك عما يزخر به العالم غير المسلم من ثقافات تعايشت معها الثقافة العربية الإسلامية وأخذت منها و لم ترفضها لكونها قيما إنسانية.

وبالنظر إلى ما للغة العربية من مكانة في هذه الثقافة الإسلامية، يسعى كثير من المسلمين غير العرب إلى تعلم العربية من خلال المضمون الثقافي لكونه هدفا. ومن هنا يبرز الدور الأساس لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مؤسس على المرتكز الثقافي لأن معظم المسلمين ينظر إلى الثقافة الإسلامية على أنها المشكّل الأساس للشخصية الإسلامية عقيدة وشريعة وأخلاقا، فهي "مجموعة

(١) حسن عيسى عبد الظاهر وأحمد محمد الطيب وحسن عبد الرؤوف محمد البدوي، وخليفة حسين العسال، بحوث في الثقافة الإسلامية، دار الحكمة، طبعة أولى، ١٤١٤هـ / ١٩٩٣م، ص١٣.

الصفات والمقومات الفكرية والخلقية التي تشكل الإنسان المسلم، وفق ركائزه الإسلامية، سواء كان هذا التشكيل على مستوى الصفات الفردية، أو الفلسفة الاجتماعية، أو النظرة الكونية"[(١)].

ومن هذا المنطلق فإن المنهج التعليمي يجب أن يهتم بالدور الثقافي في الفرد والمجتمع حيث يعكس "تراث تلك الأمة الحضاري والفكري في جميع جوانبه النظرية والعملية... وهذا التراث الذي يعكس ثقافة الأمة متداخل مترابط، يشكل إطارًا أو محيطًا يحكم الأفراد، والأسر، والمجتمع في كل أمة"[(٢)]. وبذلك تتضح معالم النموذج اللغوي التراثي الداعي إلى "تعليم العلوم، من قرآن وسنة، وحديث وفقه ونحو ذلك، ومكارم الأخلاق، والتي تحلت بها الأمة الإسلامية بعد تلك الحالة التي كانت الأمة العربية عليها في عهد الجاهلية بسبب بعثة النبي ﷺ "[(٣)].

١- ٢. المكون الثقافي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

العلاقة بين اللغة والثقافة وطيدة، فاللغة وعاء للثقافة وعنصر أساس من عناصرها، وهي الوسيلة الأولى للتعبير عنها، فلا يمكن للفرد أن يتحدث بلغة ما بمعزل عن ثقافتها، مما يؤكد ضرورة مراعاة الجانب الثقافي في تعليم اللغات الأجنبية. وقد أصبحت الثقافة من مرتكزات تعليم اللغات الأجنبية. "كما أن ظهور مصطلح الكفاية الثقافية ارتبط باللسانيات التطبيقية وصار جزءا أصيلا في برامج تعليم اللغات الأجنبية. وتعرف الكفاية الثقافية بأنها المعرفة بثقافة اللغة والقدرة على السلوك وفقا لسلوك متحدثيها الأصليين، والقدرة على التصرف وفق ما تمليه الأوضاع الثقافية المختلفة لمجتمع اللغة"[(٤)].

ويؤكد علماء اللغات على أن الصياغات اللغوية لأي لغة واستخداماتها تعبر بشكل مباشر عن القيم الثقافية للمجتمع، وأن المعرفة اللغوية وحدها غير كافية لاكتساب المتعلمين لتلك اللغة، بل ينبغي لهم التعرف على ثقافتها، من خلال المخالطة والمعايشة لأبناء اللغة الأصليين. وللمجتمع

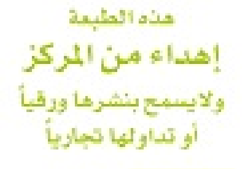
---

(١) عبد الحليم عويس، ثقافة المسلم في وجه التيارات المعاصرة، دار الصحوة للنشر، ص ١٩ ــ ٢٠.

(٢) عمر سليمان الأشقر، نحو ثقافة إسلامية أصيلة، دار النفائس، الأردن، ط ٦، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م، ص٢١.

(٣) فاطمة محجوب، الموسوعة الذهبية للعلوم الإسلامية، دار الغد العربي، جزء ٢١، ص٣٠٥.

(٤) محمد بن خلفان الصقري، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال ثقافتها، تجربة كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مقدمة للملتقى العلمي التاسع للغة العربية، المؤتمر الخامس لاتحاد مدرسي اللغة العربية بإندونيسيا "اللغة العربية أساس الثقافة الإنسانية"، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق – إندونيسيا.



العربي قيم ثقافية لها أثر بالغ في سلوك أبنائه، فكان من المهم جدًا لمتعلم اللغة العربية أن يتعرف على هذه القيم ليراعيها عند استخدامه اللغة العربية.

يصدق هذا الأمر على كل اللغات وثقافاتها، واللغة العربية، كغيرها من اللغات، ترتبط بثقافة الناطقين بها، وبثقافة الناطقين بغيرها من الشعوب الإسلامية، ارتباطًا عضويًا لدرجة يصعب أن يحدث بينهما انفصال. وهذا يعني أن منهج تعليم هذه اللغة للناطقين بغيرها لا ينبغي أن يخلو من الملامح الثقافية العربية الإسلامية. وشرْطُ الارتباط بين اللغة والثقافة يفرض أن يستند منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على المحتوى الثقافي لهذه اللغة فيستمد منه مفرداته وتراكيبه ومضامينه بهدف التعرف عليها من أصولها ومرتكزاتها.

واللغة من حيث هي مادة تعليمية لا تقتصر على مجموعة القوانين والأنظمة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، بل هي نظام أوسع، يمتد ليؤثر في الأنظمة السلوكية والإشارية المرتبطة بالإفادات المجتمعية الناتجة عن تقديرات مجتمعية سابقة تواضع عليها المجتمع، وصارت اللغة بذلك محاطة بشروط ثقافية خاصة تحكمها أعراف كل مجتمع، ومواضعاته تجاهها. يلتزم أبناء المجتمع بها دون وعى حقيقى منهم. أما متعلموها فإنهم لن يتمكنوا من معرفتها ومراعاتها من خلال تعلمه اللغة في الغرفة الصفية فقط، بل لا بد لهم من التعرض للثقافة في سياقها المجتمعى وهو ما لا يمكن إلا بمخالطة المتكلمين بهذه اللغة ومعايشتهم في واقعهم ومشاركتهم في شؤون حياتهم.

يذكر مؤمن العنان في هذا السياق أن "على معلم اللغة العربية كلغة ثانية أن يَعلَم طرق توصيل المضامين الثقافية التي تملأ أطر وجوانب اللغة العربية، أدبًا وبيانًا، وتعبيرًا ونصوصًا، وأساليب لغوية وتعليمية، ووجدانية وقيم سلوكية واجتماعية ودينية وفنية، وإن على المعلم أن يطور الأساليب لتقديم تلك القيم الثقافية ومضامينها بصورة مشرقة، وأن يكون قادرًا على وضع كل قيمة في سياقها الحضاري الصحيح"(١).

"إن تعلم اللغة من خلال ثقافتها له أثر كبير على المتعلمين، إذ يؤدي إلى تنمية الاتجاه الإيجابي نحو اللغة الهدف، ويجعل عملية التعلم ممتعة ومشوقة، حيث يتعرف المتعلمون على أنماط ثقافية

---

(١) العنان، كفاءة معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مشاركة في مؤتمر اللغة العربية الدولي في جامعة السلطان محمد الفاتح أسطنبول٢٠١٠، ٢٠١٥ https://malannan.wordpress.com

جديدة تختلف عن ثقافتهم الأصلية، وهذا يؤدي إلى إثارة اهتمام المتعلمين ورفع دافعيتهم"[١]، وليتجنب المتعلم الصدمة اللغوية التي تحدث عندما يجد المتعلم نفسه في بيئة اللغة الأجنبية فجأة وهو غير قادر على تعلمها وفهمها وإنتاجها. "كذلك تجنب الصدمة الثقافية التي تحدث عندما يفقد المتعلم ذاته ووجهته في مجتمع اللغة الهدف ويشعر بالقلق والخوف"[٢].

ويأتى في مقدمة الجوانب الثقافية التى تتصل باللغة وتعليمها، والتى يحرص المتعلمون على معرفتها، وبالتالى مراعاتها في الاستخدام، "ما له صلة بما يأتى:

- ظروف توظيف المفردات والتراكيب والتعبيرات الاصطلاحية في سياقاتها الاجتماعية.
- أشكال استخدام لغة الجسد من إيماءات وحركات وإشارات.
- مدلولات الرموز والعلامات والإشارات المتعامل بها بين أفراد المجتمع.
- الفروق في مخاطبة الرجل والمرأة والصغير والكبير.
- الفروق اللغوية الاجتماعية بين أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة.
- التعبيرات المقبولة والمرفوضة اجتماعيا.
- أدبيات الخطاب الرسمي والشعبي"[٣].

هذه الجوانب هى أساس تشكيل الأنموذج اللغوي المبنى على أساس المكون الثقافي. فالاتجاه السائد في برامج تعليم اللغات الأجنبية هو الاهتمام بتعليم ثقافة اللغة الهدف بحيث يجب أن[٤]:

- يعطي صورة صادقة وسليمة عن الحياة في الأقطار العربية والإسلامية.
- يغطي ميادين ومجالات ثقافية وفكرية متعددة في إطار الثقافة العربية الإسلامية والثقافة العالمية.
- يتناسب مع قطاعات عريضة من الدارسين في البيئات والثقافات المختلفة.

---

(١) الملائكة ب. ت، جمال عيسى، اللغة العربية ومكانتها الإسلامية في الثقافة العربية، مجلة أدب وثقافة، العدد ١٠٨٢، ٢٠٠٩، ص ٨٩.

(٢) أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ط١، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٣.

(٣) العمري، فاطمة محمد، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣٩، العدد ٢ (٢٠١٢).

(٤) محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداده وتحليله وتقويمه، مكة المكرمة،١٩٨٣.

- يقدم المستوى الحسي من الثقافة، ثم يتدرج إلى المستوى المعنوي، استنادا إلى مستويات الدارسين اللغوية.
- يراعي ما يتناسب من الثقافة مع عمر الدارسين ومستوياتهم في اللغة.
- يعنى بالجانب القيَمي في الثقافة العربية الإسلامية ويجد له امتدادا في القيم المجتمعية الإنسانية.
- يتجنب إصدار أحكام متعصبة للثقافة العربية الإسلامية، أو ضد الثقافات الأخرى.

١- ٣. اتجاهات ومعايير المكون الثقافي في تعليم العربية وتعلمها:

ومن خلال ما سبق ما أهم اتجاهات ومعايير المكون الثقافي في مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

المعروف أن لكل مجتمع خصائصه، وبذا سوف تختلف الأهداف العامة من بلد إلى آخر، إلا أنه يمكن تحديد مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن تلتقي عندها برامج تعليم العربية كلغة ثانية، وبخاصة في المجتمعات الإسلامية.

وقد تنوعت الاتجاهات والأهداف في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ويمكن ذكرها حسب موضوعاتها على النحو الآتى[1]:

١- اتجاه الطالب نحو نفسه: ويقصد بذلك مدى ثقته في إمكاناته وقدرته على تعلم اللغة.

٢- اتجاه الطالب نحو تعلم اللغات الأجنبية: ويقصد بذلك أنه لا يقتصر في حياته على الاتصال بأبناء بلده ولغته فقط، وإنما يحاول أن يتجاوز ذلك ليتعرف على المجتمعات الأخرى ويتعلم لغاتها.

٣- اتجاه الطالب نحو اللغة العربية نفسها: لا يعني بالضرورة أن الطالب الذي لديه اتجاه إيجابي نحو تعلم اللغات الأجنبية يستطيع أن يتعلم اللغة العربية، فقد يكون لديه رفض لتعلم اللغة العربية. أو بعبارة أخرى لديه اتجاه سلبي نحو تعلمها.

٤- اتجاه الطالب نحو الثقافة العربية: ويقصد بذلك موقف الطالب الأجنبي من الناطقين بالعربية، وقيمهم، وعاداتهم، وتاريخهم. والطالب الذي يحترم ويقدر الثقافة العربية يستطيع

(١) نصر الدين إدريس جوهر، أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية – إندونيسيا، حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط٢، مكتبة الدار العربية للكتاب، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.

أن يتعلم اللغة العربية بشكل أسرع وأجود.

٥- اتجاه المعلم نحو اللغة العربية وثقافتها.

وإذا كان القصد من المكون الثقافي كل ما له صلة بالمعلومات المعلقة بثقافة أهل اللغة المتعلمة، وهي اللغة التي يهدف المؤلف إلى تضمينها في المنهج التعليمي، فإن جملة معايير أرى أن تندرج ضمن المكون الثقافي؛ ومن هذه المعايير ما له علاقة بالمتعلمين وأعمارهم، ومنها ما له علاقة بالمحتوى أو المضمون:

١. معيار العمر:

ويفيد هذا المعيار بأن يتلاءم المحتوى الثقافي في المنهج مع سن المتعلمين وخصائصهم النفسية وحاجاتهم من تعلم اللغة. فالموضوعات التي تناسب الأطفال لا تناسب البالغين. يميل الأطفال إلى القصص الخيالية، ويحبون الأناشيد في حين يحبذ البالغون الموضوعات الواقعية والتحليلية.

٢. معيار المستوى:

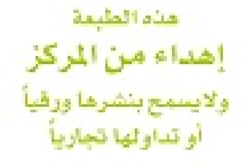
ويقضي بأن يتلاءم المكون الثقافي مع المستوى الدراسي للمتعلمين، فهناك مفاهيم وموضوعات قد لا تتناسب ومستوى المتعلمين نظرا لضعف الرصيد العلمي والمعرفي لديهم، فيجب تأخيرها إلى مستويات عليا أو متقدمة، من مثل موضوعات الطاقة أو الذرَّة، أو الأسلحة النووية، أو قوانين الوراثة، أو النظم السياسية، أو الموضوعات الطبية التقنية، أو ما يتصل بعلوم الفضاء والأسواق والبورصات. فمن المهم مراعاة المؤلف للمستوى المعرفي للمتعلمين عند اختياره الموضوعات حال تصميمه للمنهج أو إعداده للكتاب.

٣. معيار القيم:

ويعني مراعاة المؤلف أو المعد للمنهج قيم المتعلمين بحيث لا يقدم لهم معلومات، أو قيما ضد قيمهم الإنسانية، وإن كان منها ما يضطر إلى عرضه فعليه اختيار الأسلوب واستحضار الفطنة واللباقة. وبعبارة أخرى على المؤلف ألا يهاجم قيم المتعلمين ومعتقداتهم؛ لأن ذلك سينفرهم من تعلم اللغة المنشودة، ويستطيع بدلا من هذا أن يعرض قيم الثقافة المنشودة دون مهاجمة قيم المتعلمين.

٤. معيار التنوع:

أي تنوع موضوعات المكون الثقافي ليكسبَ الكتابُ أو المنهجُ درجة أعلى من التشويق.



ويدخل ضمن هذا المعيار التنوع في المفردات، والتنوع في الموضوعات، والتنوع في المهام والنصوص والمعلومات. فعلى سبيل المثال إن كتابا تتناول موضوعاته معارف متنوعة المجال خير من كتاب جميع موضوعاته تاريخية، أو جغرافية، أو قصصية.

٥. معيار الواقعية:

يهتم الكتاب أو المنهج بثقافة اللغة المتعلمة، وحضارة أهلها. ويشمل هذا المعيار القيم والعادات وجغرافية بلد اللغة وتاريخ أهلها. وأن يرتبط المحتوى الثقافي بالواقع والحاضر، ولا يقتصر على الماضي. ويدخل ضمن معيار الواقعية التركيز على واقع المتعلم، ومطابقة المكون الثقافي للواقع المجتمعي من حيث الصحة، وخلوه من الأخطاء العلمية والتاريخية والمعرفية.

٦. معيار الفائدة:

يجب أن يكون محتوى الكتاب المعرفي والثقافي مفيدا للمتعلم، مشبعا لحاجاته، وألا يقتصر على مادة لغوية خاوية. ولا شك في أن تنويع المكون يضمن زيادة احتمال فائدته.

٢. المكون الثقافي في النموذجين:

نقوم في هذا الشق من البحث بالتطبيق على الجزء الثالث والأخير من سلسلتين مختلفتين، جاءتا لتضع كل منهما منهجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها. ويتبين أن إحداهما تحرص على أن تكون مادتها مستمدة من الثقافة العربية والإسلامية (العربية بين يديك)، والأخرى (الكتاب في تعلم العربية) موضوعاته أميل إلى النهج الغربي عموما.

٢- ١. المكون الثقافي في نموذج "العربية بين يديك":

نتناول المكون الثقافي لنموذج "العربية بين يديك" من خلال الحديث عن كل من رؤية السلسلة للثقافة وأهدافها، والموضوعات الثقافية التي تناولتها، ثم مجالات الثقافة في السلسلة، وذلك على ما يأتي:

أ. رؤية السلسلة للثقافة وأهدافها:

قدم مؤلفو "العربية بين يديك" رؤيتهم للثقافة في السلسلة حيث جعلوها ضمن أهدافها. وقد تمثلت هذه الرؤية وما بها من أهداف فيما يأتي:

١- تزويد الدارس بجوانب متنوعة من ثقافة اللغة، وهي هنا الثقافة العربية الإسلامية.

٢- إضافة أنماط من الثقافة العالمية العامة.

٣- اشتراط عدم مخالفة أنماط الثقافة العالمية العامة لأصول الإسلام.

وقد كان إدراك المؤلفين للتكامل بين الأهداف واضحا، ومتحققا في الكتاب بدرجة كبيرة.

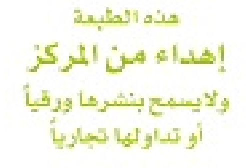
ب. الموضوعات الثقافية:

يُدرَّس في كتاب (العربية بين يديك) اثنان وثلاثون موضوعا، رأى المؤلفون أنها تمثل الثقافة الإسلامية، وانتظمت الموضوعات في ست عشرة وحدة، ولا يتضح تقسيم الموضوعات، ولكنها رقمت فقط.

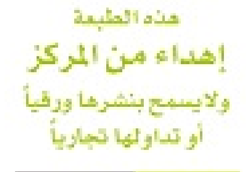
وهذا جدول بموضوعات الكتاب (العربية بين يديك):

الموضوعات الثقافية

النص	الموضوع	الشكل	المؤلف	الصفحات
الوحدة الأولى: المعجزة الخالدة				١
المعجزة الخالدة	ديني	مقال علمي متأدب	لا يوجد	٣-٤
محمد ﷺ	ديني	مقال علمي متأدب	لا يوجد	١٧-١٩
الوحدة الثانية: يوم في حياة ناشئ.				
يوم في حياة ناشئ.	اجتماعي تربوي	مقال علمي	حسن أبوغدة، وهو منشور بمجلة الأسرة، بتصرف	٢٥-٢٦
القوي الأمين.	سياسي	مسرحية	علي أحمد باكثير	٣٩-٤١
الوحدة الثالثة: أقلياتنا في العالم.				٤٥
أقلياتنا في العالم.	عام		من كتاب (الأقليات الإسلامية في العالم) لمحمد علي ضناوي.	
القوي الأمين.	سياسي	مسرحية	علي أحمد باكثير	
الوحدة الرابعة: السنة النبوية				٦٧
السنة النبوية	ديني	مقال علمي متأدب	لا يوجد	
النجاشي وضيوفه	ديني عام	نص من كتاب	سيرة ابن هشام، بتصرف	
الوحدة الخامسة: الأطفال والقراءة				٩٥
الأطفال والقراءة	تربية واجتماع	مقال	قطب دويب، نشر في مجلة الأسرة، ونقل بتصرف	



النص	الموضوع	الشكل	المؤلف	الصفحات
قصة إبراهيم	ديني	نص من كتاب	قصص القرآن لمحمد موفق سليمة بتصرف	
الوحدة السادسة: هجرة العقول				١١٩
هجرة العقول	عام	مقال	لا يوجد ــ مجلة الأمة القطرية	١٢٠-١١٩
بلال بن رباح	شخصية دينية	نص من كتاب	صور من حياة الصحابة – عبد الرحمن رأفت باشا	١٣٥-١٣٣
الوحدة السابعة: طاب نومكم، طاب يومكم				١٣٩
طاب نومكم، طاب يومكم	عام	مقال من مجلة الفيصل	لا يوجد	١٤٢ -١٤١
صاحب الجنتين	ديني أخلاقي	نص من كتاب قصص القرآن	محمد موفق سليمة	١٥٦-١٥٥
الوحدة الثامنة: نوادر وطرف				١٦١
نوادر وطرف	عام	نصوص متفرقة	لا يوجد	١٦٤-١٦٣
قصص عربية	عام	نصوص متفرقة من مجلة البيان	لا يوجد	١٧٩-١٧٧
الوحدة التاسعة: المساواة الحقة				١٩١
المساواة الحقة	أخلاق	مقال	لا يوجد	١٩٤-١٩٣
دروس وعبر	عام	قصص من كتب السنة	مسلم	٢٠٩-٢٠٧
الوحدة العاشرة: الرفق بالحيوان				
الرفق بالحيوان	عام – أخلاق	من كتاب من روائع حضارتنا	مصطفى السباعي	٢١٦-٢١٥
سيدة بني أمية	شخصية تاريخية – أخلاق	نص من كتاب قصص من التاريخ	علي الطنطاوي	٢٣١-٢٢٩
الوحدة الحادية عشرة				
الأمثال العربية	عام	معجم الأمثال العربية	لا يوجد	٢٣٨-٢٣٧



النص	الموضوع	الشكل	المؤلف	الصفحات
قاضي الجيران	عام – أخلاق	قصة	يحيى حاجي يحيى	٢٥١-٢٥٣
الوحدة الثانية عشرة: الخلافات الزوجية				
الخلافات الزوجية	اجتماع	مقال من مجلة الأسرة	محمد لطفي الصباغ	٢٥٩-٢٦٠
في الأراضي المقدسة	ديني	مقال – رحلة في المجلة العربية	عبد المعين الملوحي	٢٧٣-٢٧٥
الوحدة الثالثة عشرة: العلاقة بين الآباء والأبناء				
العلاقة بين الآباء والأبناء	اجتماع	نص من كتاب غير محدد الكتاب	محفوظ أمين غراب	٢٨٧-٢٨٨
المجانين	اجتماع	نص من كتاب قصص من الحياة	علي الطنطاوي	٣٠١-٣٠٣
الوحدة الرابعة عشرة: الماء أصل الحياة				
الماء أصل الحياة	عام	مقال بمجلة الوعي الإسلامي	لا يوجد	٣٠٩-٣١٠
المليون	اجتماع	مقال مجلة الأسرة	وفاء شلبي	٣٢٣-٣٢٥
الوحدة الخامسة عشرة: وصية أب				
وصية أب	اجتماع	مقال مجلة الأسرة	محمد لطفي الصباغ	٣٣١-٣٣٢
الصياد	ديني – أخلاق	نص من كتاب النظرات	مصطفي لطفي المنفلوطي	٣٤٥-٢٤٧
الوحدة السادسة عشرة: من يوميات وليد				
من يوميات وليد	اجتماع – تربية	مقال ـــ مجلة الأسرة	شادي السيد أحمد عبد الله	٣٥٣-٣٥٤
جابر عثرات الكرام	تاريخ – أخلاق	نص من كتاب تراثي الفرج بعد الشدة للتنوخي	التنوخي	٣٦٧-٣٦٩

يتضح من الجدول اهتمام المؤلفين بالثقافة الإسلامية في كل الموضوعات، ففي موضـــوعات:" المعجزة الخالدة"(١)، ومحمد (٢)ﷺ والسنة النبوية (٣)، عرض لمصادر الثقافة الإسلامية.

ج. مجالات الثقافة في سلسلة العربية بين يديك:

- **المجال العقدي:**

في موضوع "المعجزة الخالدة" يعرِّف فيه بمصدر الثقافة الإسلامية الأول، وهو القرآن الكريم، وهو المعجزة الخالدة للرسول ﷺ، مع معجزات الرسول الأخرى كانشقاق القمر وخروج الماء من بين أصابعه، وغيرها، وقد ذهبت كل هذه المعجزات وبقي القرآن الكريم المعجزة الخالـــدة، وقـــد تكفل الله ﷻ بحفظه، وتحدى الله الإنس والجن أن يأتوا بمثله فعجزوا. والقرآن معجـــز بأســـلوبه وألفاظه ومعانيه، وعلومه ومعارفه، لأن القرآن جاء لإصلاح عقائد النـــاس وعبـــاداتهم، وســـائر حياتهم. ونزل القرآن منجما على الرسول بواسطة جبريل عليه السلام، ويعرف الكتاب بالقرآن المكـــي والمدني، وخصائصه، وكتابة القرآن الكريم في عهد الرسول ﷺ ثم جمعه في عهد أبي بكر الـــصديق رضي الله عنه، ثم احتفاظ عمر بن الخطاب رضي الله عنه به، وانتقل بعد وفاته إلى بيت ابنته حفصة زوج رســـول الله ﷺ، ليحفظ عندها، وقد سلمته للخليفة عثمان بن عفان الذي جمع الناس على مصحف واحـــد، ونسخ، وأرسل للأمصار.

ولعل اختيار هذا الموضوع مهم جدا لشريحة عريضة من متعلمي العربية من المسلمين وغـــير المسلمين. فهو يفيد المتعلمين المسلمين في تعريفهم بكتاب الله ومكانته في عقيدة المـــسلم، ومفيـــد للمتعلمين غير المسلمين في فهمهم لقيمة القرآن في فكر وحياة المجتمع المسلم ومدى تقديرهم له، ثم بما اختصه الله به من سر بلاغ وروعة بيان. ومع ذلك فإن التناول لهذا الموضوع بحاجة إلى معرفـــة أثر القرآن في حياة المسلم وثقافته.

- **مجال التاريخ:**

في موضوع "محمد ﷺ"، وهو تعريف بالرسول ﷺ: نسبه، مولده، سفره إلى بـــلاد الـــشام وزواجه من خديجة، ومبعثه، أذى قريش له، والهجرة إلى الحبشة، والإسراء والمعراج.. بيعتا العقبـــة وانتصار الدعوة، الهجرة إلى المدينة، والجهاد، والوفاة، وهو ما لا يسع المسلم جهله عن نبيه، وهي

(١) العربية بين يديك، ص ٣- ٤.
(٢) السابق، ص ١٧- ١٩.
(٣) السابق، ص ٦٩- ٧٠.

المعالم البارزة في حياته ﷺ. وهو مع الموضوع الأول تعريف بالإسلام كتابا ورسولا.

وعلى ما للموضوع من أهمية تعليمية بالغة فإنه لم يشر بوضوح إلى تأثير الرسول في حياة المسلمين، وأنهم يعيشون بسنته التي تشكل نسبة كبيرة من ثقافة المسلمين الحياتية.

- **مجال القيم الإسلامية:**

يرتبط موضوع "محمد ﷺ" بالموضوع السابق بموضوع السنة النبوية الذي تقدم عليه؛ فيعرف الموضوع بالسنة النبوية؛ وأنها أقوال الرسول ﷺ وأفعاله وتقريراته. والسنة النبوية وحي من الله، وهي المصدر الثاني للتشريع بعد القرآن الكريم. واتباع سنة الرسول واجب، واهتم المسلمون بحفظ السنة النبوية وتدوينها منذ وقت مبكر. وحوت السنة النبوية كتبٌ كثيرة؛ من أهمها: صحيح البخاري، وصحيح مسلم. وعرض الموضوع لبعض الأحاديث النبوية، منها أركان الإسلام الخمسة، والدعوة للأخلاق، والتعاون بين الناس، وحقوق الجيران، والتداوي من الأمراض، والإتقان في العمل، وقيمة الصدق، وحب الأهل وإسعادهم، وغير ذلك.

- **مجال مصادر الإسلام:**

ورد موضوع السنة في السلسلة بوصفه موضوعا متصلا بمصادر ثقافة المسلمين، فالسنة مصدر مهم من مصادر الثقافة الإسلامية. ولها أثر كبير في حياة المسلمين، وسلوكياتهم ومظهرهم، وأخلاقهم، فكل ذلك أسوتهم فيه هو الرسول ﷺ.

وكان المؤلفون مدركين لمصادر الثقافة الإسلامية، وإن لم يذكروا مصطلح مصادر الثقافة الإسلامية.

- **مجال الأخلاق والمعاملات:**

تولي السلسلة موضوع الأخلاق الإسلامية أهمية كبيرة بعد مصدر الثقافة الإسلامية، وهو بعد حاضر في كثير من الموضوعات، وهذه أهم موضوعات الأخلاق:

صاحب الجنتين [١] ونوادر وطرف [٢]، وقصص عربية [٣] والمساواة الحقة [٤]، ودروس وعبر [٥]

---

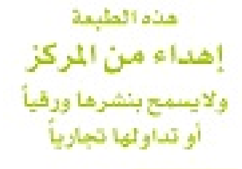
(١) السابق، ص ١٥٥-١٥٦.

(٢) السابق، ١٦٣-١٦٤.

(٣) السابق، ١٧٧-١٧٩.

(٤) السابق، ١٩٣-١٩٤.

(٥) السابق، ٢٠٧-٢٠٩



والرفق بالحيوان(١)، وسيدة بني أمية(٢)، وقاضي الجيران(٣)، والمجانين (٤) والمليون (٥) ووصية أب (٦) والصياد (٧) وجابر عثرات الكرام(٨).

ويعني ذلك أن بها ثلاثة عشر موضوعا في الأخلاق الإسلامية، والمعاملة، لمحورية الأخلاق في حياة المسلمين، وبعض هذه الموضوعات من القرآن: كصاحب الجنتين، أو من السنة: كدروس وعبر، أو من التاريخ: كسيدة بني أمية وجابر عثرات الكرام، وبعضها قصص يرويها مشاهير الكتاب.

- **مجال العلاقات الاجتماعية:**

ويرتبط بهذا المجال الموضوعات الاجتماعية، مثل: يوم في حياة ناشئ (٩) والأطفال والقراءة(١٠) وقاضي الجيران (١١) والخلافات الزوجية (١٢) العلاقة بين الآباء والأبناء(١٣) المجانين (١٤) والمليون(١٥) ووصية أب(١٦) ومن يوميات وليد(١٧).

---

(١) السابق، ٢١٥-٢١٦

(٢) السابق، ٢٢٩-٢٣١

(٣) السابق، ٢٥١-٢٥٣

(٤) السابق، ٣٠١-٣٠٣

(٥) السابق، ٣٢٣-٣٢٥

(٦) السابق، ٣٣١-٣٣٢

(٧) السابق، ٣٤٥-٢٤٧

(٨) السابق، ٣٦٧-٣٦٩

(٩) السابق،٢٥-٢٦.

(١٠) السابق، ٩٧.

(١١) السابق، ٢٥١-٢٥٣.

(١٢) السابق، ٢٥٩-٢٦٠.

(١٣) السابق، ٢٨٧-٢٨٨.

(١٤) السابق، ٣٠١-٣٠٣.

(١٥) السابق، ٣٢٣-٣٢٥.

(١٦) السابق، ٣٣١-٣٣٢.

(١٧) السابق، ٣٥٣-٣٥٤.

▪ **مجال التربية:**

ويظهر في موضوع "يوم في حياة ناشئ" حيث يرسم المؤلف ما يجب أن يكون عليه يوم المسلم، من طلوع الفجر حتى النوم، بين الصلاة والأذكار والعمل، والرياضة، وكيفية النوم، مستنا بذلك برسول الله ﷺ. ويوم المسلم بالشكل الموضح يظهر ثقافة المسلم، ولو رسم يوم غير المسلم لظهر الفرق، والسبب في ذلك هو الإسلام عقيدة وشريعة وثقافة.

وفي موضوع الأطفال والقراءة يوجه الاهتمام لتحبيب الأطفال في القراءة، وأنها مفتاح المعرفة، ومن أهم أسباب تقدم الأمم، ويعرض لمراحل عادة تعليم الأطفال القراءة، وهي: مرحلة التناول بالأيدي، مرحلة تسمية الأشياء، مرحلة حب القصص القصيرة السهلة، مرحلة البحث عن المعاني، مرحلة القصص وملاحظة الحروف، مرحلة إدراك العلاقة بين النص والصورة، مرحلة اكتساب العادات الرئيسة في القراءة، مرحلة ازدياد قدرة الطفل على الانتباه، ومعرفة البيئة المحيطة به، مرحلة التحول الواضح من الخيال إلى الواقع، مرحلة التقليل من القصص الخيالية. ويعكس الموضوع اهتمام المجتمع بهذه المرحلة العمرية والتركيز على استغلالها.

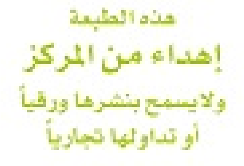
وفي هذه الموضوعات جوانب تربوية وأخلاقية، وهو تبصر طيب بأهمية التربية الاجتماعية، حيث سيؤثر ذلك في سلامة المجتمع وسعادة أفراده.

▪ **المجال السياسي:**

اهتم المؤلفون بالجانب السياسي وفق التاريخ الإسلامي، في موضوع "القوي الأمين"(1) اختار فيه المؤلفون القالب المسرحي الأدبي في كيفية اختيار أمير المؤمنين عمر بن الخطاب لخلافة أبي بكر الصديق، هذا الموضوع هو المشهد الأول من المسرحية، والقوي الأمين هو عمر بن الخطاب، واسم المسرحية توضح أن صفتين لابد من توافرهما لمن يلي أمور الناس. فموضوع المسرحية سياسي، حيث يبين طرق اختيار الخليفة، ومنها ترشيح الحاكم السابق لمن يراه صالحا من المسلمين، وفي هذا المشهد حوار بين أبي بكر وعمر في مشاورته في اختياره خليفة له، وموافقة عمر بعد رفض على الترشيح.

والمشهد الثاني من مسرحية القوي الأمين لعلي أحمد باكثير، ويكمل به المؤلف عرض الصديق أبي بكر لترشيح عمر بن الخطاب لخلافته، فاستشار الصديق: عثمان بن عفان، وعلي بن أبي

(١) السابق، ٢٥-٢٦.



طالب، وعبدالرحمن بن عوف، وسعيد بن زيد، وأسيد بن حضير، وطلحة بن عبيدالله، وأجمعوا على رجاحة الاختيار، وهكذا يؤسس الصديق لهذه الطريقة في اختيار الحاكم، الترشيح ثم عرض الترشيح على كبار القوم وأهل الحل والعقد.

وهذا الموضوع يكشف الخصوصية الإسلامية في الحكم، وصور اختيار الحاكم وشروطه، ودور أهل الحكمة والمشورة، والحرص على مصالح الأمة، ومراقبة الله في أمور المسلمين، وتجرد كبار الدولة من الهوى – قدر المستطاع – وكلها أمور أظهرها المشهد المسرحي.

- **مجال الموضوعات العامة:**

اهتم المؤلفون ببعض الموضوعات العامة التي تنظم حياة المسلمين، ويفترض معرفتها من قبل كل مسلم من قبيل "من لم يهتم بأمر المسلمين فليس منهم"، مثل موضوع "أقلياتنا في العالم"[(١)]، يعرض المؤلف لموضوع يهم المسلمين؛ وهو معرفة أحوال الأقليات الإسلامية في العالم، فيوضح أسباب الهجرة، وأهم مشكلاتهم: مشكلات عند ممارسة العبادة، المشكلات المتعلقة بقضايا الأحوال الشخصية، مشكلة التعليم، المشكلات الاجتماعية. وهو من الموضوعات العامة، وغير المتداولة.

ومن الموضوعات العامة كذلك "طاب نومكم طاب يومكم"[(٢)]، ونوادر وطرف[(٣)] وقصص عربية[(٤)]، والأمثال العربية[(٥)]، والماء أصل الحياة [(٦)]:

- **مجال الأعلام:**

اعتنى المؤلفون كذلك بالموضوعات والشخصيات الدينية، وما تدل عليه من دلالات وعبر ودروس؛ مثل موضوع "النجاشي وضيوفه"[(٧)]، ويشرح الهجرة إلى الحبشة، وأسبابها، وتاريخها، ورد فعل قريش عندما عرفوا بهجرة المسلمين للحبشة، وإرسالهم لعمرو بن العاص لإعادة المسلمين لردهم عن دينهم. والمقابلة بين وفد قريش والنجاشي والمسلمين، وما دار في هذه المقابلة، وفشل

---

(١) السابق، ٤٧.
(٢) السابق، ١٤١- ١٤٢.
(٣) السابق، ١٦٣-١٦٤.
(٤) السابق، ١٧٧-١٧٩.
(٥) السابق، ٢٣٧-٢٣٨.
(٦) السابق، ٣٠٩-٣١٠.
(٧) السابق، ٨٣.

سفارة قريش في إعادة المسلمين. والموضوع تاريخي عام، لمعرفة جهاد المسلمين الأوائل في حماية عقيدتهم، والأخذ بأسباب الانتصار، والهجرة من أرض القهر إلى أرض العدل، وغير ذلك من الدروس.

وكذلك موضوع نبي الله إبراهيم[1]، فيعرض لأبي الأنبياء إبراهيم عليه السلام، وهو جد نبينا ﷺ، فنشأ بين قوم يعبدون الأصنام، واختاره الله لنشر الدين الصحيح، فبدأ يدعو لعبادة الله، ودعا أباه إليها، فأعرض عن دعوته، وأمره بهجره وتركه، فحطم إبراهيم الأصنام ليُرِي قومه أنها لا تضر ولا تنفع، والحكم عليه بالإحراق بالنار، وتحول النار إلى برد وسلام عليه، وحواره من الملك النمرود، ومروره بقوم يعبدون النجوم، فحاورهم وناقشهم في فساد عبادتهم. ثم زواج إبراهيم من هاجر، وإنجاب إسماعيل، وذهاب الأسرة إلى مكة المكرمة، وبناء الكعبة المشرفة. وهو من الموضوعات المؤثرة في ثقافة المسلم، وعبادته، فعبادة الحج تقوم على قصة إبراهيم وهاجر وإسماعيل، كما أن بناء إبراهيم وإسماعيل للكعبة أصبح هو النموذج في البناء، فيقال بناء الكعبة على بناء إبراهيم. ومثل الموضوعين السابقين موضوع "بلال بن رباح"[2]، و"في الأراضي المقدسة"[3].

هذه هي الموضوعات التي حواها كتاب "العربية بين يديك" وهي بمنظور الثقافة الإسلامية محدودة، وكان يمكن الاستغناء عن موضوعات، ووضع ـ بدلا عنها ـ موضوعات أخرى أهم، كما سيأتي بيانه.

ويتضح من خلال الموضوعات الاعتماد على الموضوع، وليس على شهرة الكتاب، فهناك موضوعات لم يُسَمَّ كتابُها، مثل: المعجزة الخالدة، ومحمد ﷺ، والسنة النبوية، وهجرة العقول، وطاب نومكم طاب يومكم، ونوادر وطرف، وقصص عربية، والمساواة الحقة، والأمثال العربية، والماء أصل الحياة؛ أي عشرة موضوعات بلا ذكر مؤلف، فالموضوع ـ إذن ـ هو المهم، وهو المقصود.

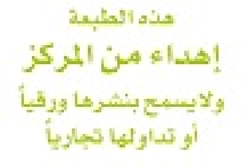
- **المجال الأدبي:**

قدم النموذج كثيرا من موضوعاته من خلال النصوص الأدبية، وقد تمثل الكتاب المشهورون

(١) السابق، ١١١.

(٢) السابق، ١٣٣-١٣٥.

(٣) السابق، ٢٧٣-٢٧٥.



الذين استخدم النموذج نصوصهم في كل من: مصطفي لطفي المنفلوطي، وعلي الطنطاوي، وعلي أحمد باكثير، واعتمد المؤلفون على المقالات، والأخذ من الكتب التراثية، و لم يُـذكر الـشعر في الكتاب إلا قليلا، وكذلك تاريخ الأدب العربي أو شعراؤه. وأورد المؤلفون نـصا مـسرحيا هـو موضوع "القوي الأمين" لعلي أحمد باكثير.

و لم تخل الموضوعات من موضوع عن المرأة، وهو نموذج جيد، لفاطمة بنت عبد الملك، زوج الخليفة العادل عمر بن عبد العزيز.

وهكذا يكون المكون الثقافي هو الهدف الأبقى من تعلم أي لغة، فاللغة لا تطلب لذاتها، ولكن اللغة نافذة لأمة، ولثقافتها، وما أُمرنا بتعلم لغات الناس إلا لنستفيد منها، ونتعارف بها، والحكمـة ضالة المؤمن، يطلبها أنَّى تكون.

وفي النموذج السابق حاول مؤلفوه أن يقدموا فيه ـــ لطلاب مسلمين ـــ بعضا مـن ثقافـة الإسلام وفق ما رأوه، وهو نموذج قابل للحذف والتعديل والتطوير، ولن يكون هناك نموذج ثابت، ولكن لعمل نموذج قريب من التكامل، يتعين أن يجمع بين موضوعات بعينها على النحو الآتي:

- أن توضع موضوعات لمصادر الثقافة الإسلامية.
- موضوعات في مقومات الثقافة الإسلامية.
- مجالات الثقافة الإسلامية. (كالنظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي والإداري)
- أن تعد مواد علمية مختصرة ووافية لهذا الغرض، فتعطي معلومات كثيرة في لغـة سـهلة ودقيقة، وإن وُجدت موضوعات جاهزة لتحقق الغرض السابق فلا حرج.

٢.٢. المكون الثقافي في "الكتاب في تعلم العربية":

نتناول المكون الثقافي لنموذج "الكتاب في تعلم العربية" من خلال الحديث عن كل من رؤية السلسلة للثقافة وأهدافها، والموضوعات الثقافية التي تناولتها، ثم مجالات الثقافة في السلسلة، وذلك على النحو الآتي:

أ. الرؤية الثقافية للكتاب في تعلم العربية:

أعلن مؤلفو الكتاب عن تصورهم للمكون الثقافية من خلال حديثهم عن الأسس المنهجيـة ودور المكون الثقافي في هذا الجزء من الكتاب، وهي:

١- أن المستهدف في تعلم اللغة العربية هو المستهدف في تعلم أية لغة أجنبية أخـرى، ألا وهـو

الوصول إلى مستوى أبناء اللغة المتعلمين، ووصول قلة من دارسي اللغة العربية إلى هذا المستوى لا ينفي الفكرة، بل يدعمها، فكما يحدث في تعلم كل اللغات الأجنبية، لا يتجاوز المستوى المتقدم إلا عدد محدود من الطلاب؛ تتوفر لديهم عناصر الاستعداد الثقافي والإعداد اللغوي، والقدرات الشخصية.

٢- التعامل مع مستويات اللغة المختلفة وتعريضهم إليها، وتخصيص قسم خاص لنصوص من التراث؛ فعلى الرغم من أن العربية المعاصرة هي الأكثر شيوعا واستخداما في واقع اللغة، فإن عربية "التراث"، مكون أساس في تطور العربية المعاصرة، كما أنها عنصر فاعل في التكوين اللغوي والثقافي لأبناء اللغة المتعلمين.

٣- توزع مادة الجزء الثالث على عشرة دروس تتناول مجموعة متنوعة من الموضوعات التي تتصل بالثقافة والمجتمعات العربية.

٤- استثمار اهتمام الطلاب بقضايا وشخصيات ومؤسسات مختلفة وحثهم على إجراء أبحاث قصيرة حولها يقومون بتقديمها داخل الفصل مع التركيز على استخدام المفردات والعبارات الجديدة.

٥- تكليف الطالب بمهام البحث والعرض والتحليل لبعض المقالات الإضافية حول العولمة، أو الإسلام السياسي، أو الإعلام الغربي، أو أن يتابع ويبحث عما كتب حول بعض الكتابات الغربية المعروفة على الساحة الفكرية من عرض أو نقد من قبيل أعمال فوكاياما أو هنتجتون أو فريدمان، أو غيرهم.

٦- أما بخصوص نصوص القراءة للفهم؛ فيوضع دائما في الاعتبار أن هدفها الأساس والتدريب على القراءة وتطوير إستراتيجيات الفهم دون تحويلها إلى "نصوص أساسية" لدراسة كل المفردات والقواعد المتضمنة فيها.

٧- وفيما يتصل بالثقافة جاءت الإشارة إلى أنه بالرغم من أنه في الجزأين الأول والثاني قد خُصص قسم للثقافة في كل درس؛ فإن هذا لم يكن إلا محاولة للتشديد على أهمية البعد الثقافي في التكوين اللغوي، وليس فصلا بينهما، وفي هذا الجزء لم يقم المؤلفون بتخصيص أجزاء خاصة بالثقافة في كل درس إلا حين احتاج النص إلى إضاءات ثقافية ضرورية لفهمه، ذلك لأن قدرة الطالب في هذه المرحلة تتيح له إدراك البعث الثقافي الكامن في النصوص،

ووجدوا أنه لابد من اختيار مواد القراءة، سواء كانت في النص "الأساسي" أو في القــراءة للفهم، وتمثل قدر الإمكان واقع المشهد الثقافي العربي في الأقطار المختلفة.

٨- ويضم هذا الجزء مقالات أو كتابات لنخبة من المثقفين العرب البارزين، من أمثال: هـــشام شرابي، وأحمد عبد المعطي حجازي، وفهمي هويدي، ويوسف إدريس، وعبد الرحمن منيف، ونوال السعداوي، ومحمد عابد الجابري، ومحمد الرميحي، بما تطرحه من قضايا وأسئلة على المثقف العربي.

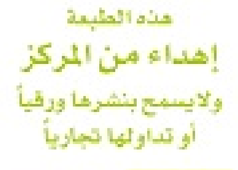
٩- ويرتبط هذا أعمق الارتباط بمفهوم "الأصلية" فليست الأصلية مجرد اختيار لنصوص كتبـــها أبناء اللغة؛ بل هي فوق هذا تمثيل لواقع اللغة والثقافة، وليس هناك من شك في قدرة الطالب على فهم مثل هذه النصوص والاستمتاع بها، بحكم أنهم طلاب جامعيون ناضجون فكريـــا وثقافيا.

أساس التقسيم في كتاب" الكتاب في تعلم العربية، ج٣"

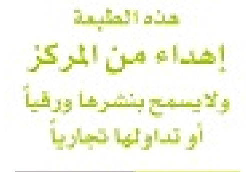
ب. الموضوعات الثقافية للكتاب في تعلم العربية:

غلب على تقسيم الكتاب الأساس الموضوعي الثقافي، واختيرت موضوعاته ومادته العلمية، لتلبي ما ارتآه مؤلفوه، ويتضح هذا من الجدول التالي:

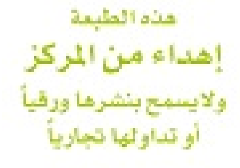
النص	الموضوع	الشكل	المؤلف	الصفحات
١. الإسلام والسياسة				١
فض الاشتباك مع الحالة الإسلامية	سياسي معاصر	مقال جريدة الشرق الأوسط	فهمي هويدي	١٥-١٦
هذا المد الإسلامي إلى أين؟	سياسي معاصر	نص من كتاب حوار لا مواجهة	أحمد كمال أبو المجد	٣٤-٣٥
٢. بين التراث الكلاسيكي والشعبي				٣٨
القضاء والقدر	فكر – اجتماع – ديني			٥١
نحو مسرح مصري	أدب	نص من كتاب نحو مسرح مصري	يوسف إدريس	٥٤-٥٦
شخصية جحا في الثقافة العربية	عام	من مقالة نموذج جحا كحامل السخرية المجتمع من أوضاعه العامة	صقر أبو فخر	٧٠



النص	الموضوع	الشكل	المؤلف	الصفحات
من نوادر جحا	عام	نوادر جحا وقراقوش	نديم كامل	٧٢
٣.العرب والغرب				٧٩
كمين الإعلام الأمريكي	إعلام – علاقات	نص من كتاب أمريكا الوجه الآخر ١٩٩١	ليلى أبو زيد	٩٥-٩٧
الجمر والرماد	علاقات ـــ سيرة ذاتية معاصرة	نص من كتاب الجمر والرماد	هشام شرابي	١١٠-١١٢
من كتاب الاعتبار	علاقات ـــ سيرة ذاتية قديمة	نص من كتاب الاعتبار	أسامة بن منقذ	١١٥-١١٦
٤. مع الشعر العربي				١١٧
هل مات الشعر	أدب	مقال	أحمد عبد المعطي حجازي	١٣٥-١٣٧
عصور الأدب العربي	أدب	كتب متنوعة ودواوين شعر	منوعة	١٤٥-١٥٢
٥. مع التطور والتنمية في المجتمعات الغربية				١٦٧
في البدء كان النفط	اجتماع – اقتصاد	من كتاب الديمقراطية أولا الديمقراطية دائما	عبد الرحمن منيف	١٨٠- ١٨٢
الوجه الحقيقي للأزمة السياسية في الجزائر	اجتماع – اقتصاد	مقال من جريدة الشرق الأوسط	علي إبراهيم	١٩٢-١٩٣
من كتاب البخلاء	أدب	من كتاب البخلاء	الجاحظ	١٩٥
قصائد من كتاب صنعاء	أدب ـــ شعر التفعيلة	من كتاب صنعاء	عبد العزيز المقالح	١٩٧
٦. الدين والمجتمع				٢٠٠
أوقفوا هجرة مسيحي الشرق	دين – مجتمع – أقليات	مقالات من ملحق جريدة النهار	مؤلفون مسيحيون	٢١٥
حالة قبط مصر	دين – مجتمع – أقليات	مقال من ملحق جريدة النهار	ميلاد حنا	٢٢٩-٢٣٠
من الكتاب المقدس	دين – مجتمع	نص مقدس		٢٣١-٢٣٢



النص	الموضوع	الشكل	المؤلف	الصفحات
مقابلة مع راشد الغنوشي	دين- مجتمع - سياسة	مقابلة من كتاب العلمانية والممانعة الإسلامية	راشد الغنوشي	٢٣٤-٢٣٦
مقابلة خاصة مع ابن نوح	أدب ــ شعر التفعيلة			
٧. آداب وفنون				٢٤٠
من العامية الخليجية	لغة- اجتماع			٢٥٥
بنت اسمها تفاحة	أدب - مجتمع قصة قصيرة	قصة قصيرة من مجموعة وردة الصحراء	حنان الشيخ	٢٥٧
جوائز الفرانكوفونية	فكر ــ سياسة - اجتماع	مقالان ــ مجلة المجلة	نبيل شلبي	
٨. بين الانتماء والاغتراب				٢٧٣
شكاوى المثقف والفلاح تحت شمس الشرق	اجتماع معاصر		حليم بركات	٢٨٧
العولمة ووظيفة الدولة	فكر- سياسية		جلال أمين	٢٩٦
رسالة إلى إيلين	أدب ــ قصة قصيرة	قصة قصيرة	الطيب صالح	٣٠١
وحيدا في ليلة رأس السنة	أدب ــ شعر التفعيلة		سميح القاسم	٣٠٥
٩. رؤى نسائية				٣٠٨
قصة الخيل والليل	أدب ــ قصة قصيرة	قصة قصيرة	سهام بيومي	٣٢٤
تعليق نوال السعداوي على كتاب الإسلام في الأسر للصادق النيهوم	فكر - النقد الفكري		نوال السعداوي	٣٣٢
من كتاب بلاغات النساء	أدب - اجتماع	نص تراثي	ابن طيفور	٣٣٨
١٠. المستقبل الماضي				٣٤٣
تحولات قرن عربي	فكر		محمد الرميحي	٣٥٧
المستقبل الماضي بين الأنا والآخر	فكر		محمد عابد الجابري	٣٦٦



النص	الموضوع	الشكل	المؤلف	الصفحات
من مقدمة ابن خلدون	فكر	نص تراثي	ابن خلدون	٣٧٣
حدث في أرضي	أدب – شعر التفعيلة	شعر التفعيلة	محمد الفيتوري	٣٧٦

ج. المجالات الثقافية للكتاب في تعلم العربية:

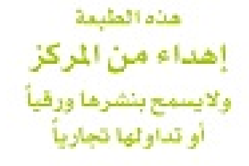
من خلال الجدول السابق يمكن التعرُّف على بعض المجالات الثقافية التي اعتنى بها المؤلفــون، ومن أهمها:

- **أن الكتاب قُسِّم موضوعيا إلى عشرة موضوعات كبرى، داخلها موضوعات تمثلها على النحو الآتي:**

١- الإسلام والسياسة.
٢- بين التراث الكلاسيكي والشعبي.
٣- العرب والغرب.
٤- مع الشعر العربي.
٥- مع التطور والتنمية في المجتمعات الغربية.
٦- الدين والمجتمع.
٧- آداب وفنون.
٨- بين الانتماء والاغتراب.
٩- رؤى نسائية.
١٠- المستقبل الماضي.

وهذه الموضوعات العشر الكبرى يمكن وضعها في أربعة مجالات ثقافية:

- المجال السياسي: وهو الموضوع الأول.
- المجال الاجتماعي: يتضح في الموضوعات الخامس والسادس والثامن والتاسع.
- مجال الآداب والفنون: في الموضوعين الرابع والسابع.
- المجال الفكري: في الثالث والعاشر.



- **المجال السياسي:**

كان الاهتمام فيه بما يطلق عليه الإسلام السياسي ــ دون مناقشة المصطلحات؛ لأن هذا ليس موضعه ــ والكاتبان هما: أحمد كمال أبو المجد، وفهمي هويدي، وهما متفقان في التناول بطريقة هادئة، فأصل دراستهما كان القانون، ومن ثم يحاولان الإلمام بالظاهرة دون انفعال. والنصان يثيران من الأسئلة أكثر ما يجيبان عنها، ويرصد الدكتور أحمد كمال أبو المجد ظاهرة المد الإسلامي وأسبابه ومظاهره وسلبياته بشكل دقيق وموجز.

- **المجال الاجتماعي:**

وهو الغالب على الكتاب، وأعطى نموذجا من آسيا، وهو أثر النفط على منطقة الخليج، وللكاتب عبد الرحمن منيف ملحوظات نقدية لا يُسَلَّم له بها، وإن كانت جديرة بالمناقشة، والنموذج الأفريقي في المشكلة الجزائرية، اقتصادي واجتماعي.

- **مجال الدين والمجتمع:**

ورد موضوع الدين عن المسيحيين في بلاد المشرق، والربط بين المشكلة والإسلام السياسي المعاصر، وكثير مما جاء بالموضوع من معلومات، قابل للرد والمناقشة، واختصار المشكلة الدينية في أوضاع المسيحيين فيه خلل منهجي، وكأن المطلوب هو تصوير أشياء بعينها، جاهزة، لدى الدارس ويمكن أن تستمر معه، وفي ذلك إضرار بالدارس، وبخاصة أن كل الأوراق كتبها مسيحيون، وهذه القضية كتب فيها مسلمون كثيرون بشكل متزن، كما فعل المستشار طارق البشري، ود. محمد سليم العوا، ود. مصطفى الفقي، ومن ثم كان يجب عرض وجهتي النظر، لا أن يكون الأمر وكأنه موجه باتجاه معين أراده مؤلفو الكتاب.

واستمرارا في حالة المجتمع العربي فيما يخص المسألة السياسية الاجتماعية وهي الظاهرة الإسلامية كان الحوار مع راشد الغنوشي، وهو من أعلام الظاهرة، وخبرته معروفة. ولكن مازالت المشكلة في الضغط على الظاهرة الإسلامية من باب السياسة، تضع القضية منذ البداية في التوتر.

ويفرد الكتاب موضوعا عن رؤى النساء وإبداعاتهن، ووقع الاختيار على د. نوال السعداوي مع ما تثيره من خلافات، بالرغم من وجود مبدعات أوضح إبداعا، وأهدأ طرحا، وأكثر وتفهما.

- **مجال الآداب والفنون:**

أظهر الكتاب اهتماما كبير بالإبداع الأدبي، الشعر قديمه وحديثه، وبالقصة القصيرة،

وبالظواهر الأدبية، ومنها موضوع "نحو مسرح مصري" للكاتب يوسف إدريس[1] والموضوع الآخر "هل مات الشعر؟" لأحمد عبد المعطي حجازي[2].

أما شعر التفعيلة فاختاروا عليه "قصائد من كتاب صنعاء" للشاعر اليمني عبد العزيز المقالح[3] وقصيدة مقابلة خاصة مع ابن نوح للشاعر المصري أمل دنقل، وقصيدة قارئة الفنجان للشاعر السوري نزار قباني، وقصيدة "وحيدا في ليلة رأس السنة" للشاعر الفلسطيني سميح القاسم. ومن القصة القصيرة "بنت اسمها تفاحة" لحنان الشيخ وقصة "رسالة إلى إيلين" للطيب صالح.

وهذه النماذج الإبداعية معبرة عن ثقافة المجتمع العربي المعاصر، وفق ما يراه مؤلفو الكتاب، ولكنها رؤية أحادية، لاتجاه، أو اتجاهات بعينها، وبخاصة وأنهم عدَّدوا النصوص، ومن ثم فأمامهم فرصة كذلك لأن يعددوا الاتجاهات لتمثل ـــ قدر الإمكان ـــ الحركة الإبداعية العربية.

- **المجال الفكري:**

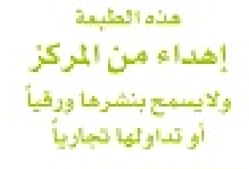
وقد عرض فيه لعلاقة العرب بالغرب، وفيه ثلاثة نصوص، كلها نقد شديد للغرب، ففي موضوع " كمين الإعلام الأمريكي" لليلى أبو زيد[4] نقد للإعلام الأمريكي، وتحكم اللوبي الصهيوني فيه، وجهل الأمريكي بما يدور حوله في العالم، لدرجة أنه لا يعرف نبي الإسلام، أما موضوع "الجمر والرماد" لهشام شرابي، فهو سيرة ذاتية، فيها يعرض شرابي لمعاملة ضباط الاحتلال له بصورة مهينة جدا، وتأثير ذلك فيه، وإعلانه "غمرني الشعور نفسه بالكره والنقمة على الأجنبي الذي كان يحقرنا في أرض وطننا بسبب وبدون سبب" [5].

وهو نص شديد الوقع على رجل أجنبي يدرس لغة أناس يضمرون له كل هذا الكره. و لم يخرج نص أسامة بن منقذ في كتاب الاعتبار[6]، ففيه كذلك نقد اجتماعي للعادات والتقاليد الصليبية، ووصف الصليبيين بعدم الغيرة على نسائهم.

فهذه الاختيارات كلها نقد للغرب، في حين هناك نصوص عديدة في كتب الرحلات وكتب

---

(١) كرستين بروستاد وآخران، الكتاب في تعلم العربية، ص ص ٥٤-٥٦.
(٢) السابق، ص ١٣٥-١٣٧.
(٣) السابق، ص ١٩٧.
(٤) السابق، ص ص ٩٥-٩٧.
(٥) السابق، ص ١١٢.
(٦) السابق، ص ص ١١٥-١١٦.



السير الذاتية تفيض مدحا صادقا وتقويما محايدا للغرب كانت أولى من هذه النصوص التي تعطي انطباعا بالعداء.

وفي موضوع المستقبل الماضي موضعان فكريان، الأول "تحولات قرن عربي"(١)، للكاتب الكويتي محمد الرميحي، وفيه رصد باختصار دقيق للمكتسبات والخسائر العربية في القرن.

وبالمقارنة بين الكتابين يتبين الآتي:

كان لكل كتاب ألفاظه الخاصة به، التي وظفها مع ما يناسبها من موضوعات، على النحو التالي، مثلا:

موضوع المقارنة	الكتاب في تعلم العربية	العربية بين يديك
الألفاظ الدينية	القضاء والقدر، اجتهاد، تشريع، أولويات.	القرآن، الأحرف السبعة، إعجاز، سورة، عقائد، فرائض، مكي، مدني، منجم، يوم القيامة، أدعية، أذكار، تمجد، الرحم، إيمان.
الألفاظ السياسية	الشأن الإسلامي، الثورة الإسلامية، أصولي، الحالة الإسلامية، الديمقراطية، المد الإسلامي.	القوي، الأمين، السمع والطاعة، خليفة، رسول الله، الفيء، يستشير.
الألفاظ الأخلاقية	الحوار، تدرج في معاملة، شقاق، خصومة، تبادل الاتهامات، الاغتراب، الانتماء.	آداب الطريق، إحسان، بركة، أطعم، مسح، قيم، انفعال.
الألفاظ الاجتماعية	هجرة مسيحيي الشرق، قبط، التطور، صناعة نفطية، النظرة للعمل، المجتمعات الحديثة، طبيعة الأسرة، قوى متعارضة، التناقض.	إفشاء السلام، إحسان، إسكافي، التوتر، أمثال، أفرح، يرشد.
الألفاظ العامة	المياه الجوفية	هجرة العقول، أوطان، حاجات، ظاهرة.
الألفاظ الثقافية	المستقبل العربي، الأمركة، مسرح، تحولات.	مفاهيم، حصيلة، مفاتيح، مرونة، ظواهر.

(١) السابق، ص ٣٥٧.

خلاصات واستنتاجات:

نقدم فيما يأتي بعض الخلاصات والاستنتاجات التي بدت لنا من خلال تحليلنا لكل من سلسلة "العربية بين يديك" ولسلسلة "الكتاب في تعلم العربية". ويهمنا من هذه الخلاصات والاستنتاجات ما له علاقة بالمكون الثقافي موضوع البحث:

- أقر الكتابان بالدور الثقافي في تعلم اللغة، وأن اللغة ظاهرة ثقافية معقدة، وليست قواعد صوتية وصرفية ونحوية ومعجمية، كما يراها بعض المهتمين.
- لم يتفق الكتابان في منهج التقسيم، فجاء الكتاب التراثي "العربية بين يديك" على شكل وحدات، بها موضوعات ليس بينها رابط، ولكن في النهاية شكل الكتاب بموضوعاته جانبا مهما من الثقافة الإسلامية، بينما قسم "الكتاب في تعلم العربية" إلى قضايا كبرى، داخلها نصوص في الموضوع، وهي موضوعات حاولت تغطية الواقع العربي في بعض جوانبه واتجاهاته الاجتماعية والسياسية.
- غطى كتاب "العربية بين يديك" موضوعات تمثل مصادر الثقافة الإسلامية وهي القرآن والسنة.
- كما تناولت بعض أهم مظاهر الثقافة الإسلامية المتمثلة في الأخلاق، والحياة الاجتماعية الإسلامية.
- واعتنت بالجانب السياسي في اختيار موضوع "عمر بن الخطاب خليفة"، وموضوع "القوي الأمين"
- وهناك موضوعات ثقافية عامة شملت القصص والأمثال العربية، وفيها الكثير من سمات الإنسان العربي.
- وكذلك اهتم الكتاب بالشخصيات التاريخية والدينية كسيدنا إبراهيم، وبلال بن رباح. ولم يغفل الكتاب نموذج المرأة في شخصية فاطمة بنت عبد الملك وزوج عمر بن عبد العزيز، وكيف عاشت مع زوجها في ثرائه وفي زهده.
- أما "الكتاب في تعلم العربية" فقد أغفل تماما مصادر الثقافة العربية؛ إذ لا توجد فيه آية قرآنية واحدة، والوارد هو جزء من آية تكرر أحد عشر مرة "ولكنّ أكثر الناس لا يعلمون"، ولا يوجد في الكتاب حديث نبوي واحد، وعندما أراد المؤلفون الاستشهاد بنص مقدس

استشهدوا بالكتاب المقدس، وكان الأوفق بالإضافة إلى ذلك الاستشهاد بالقرآن إلى جانب الكتاب المقدس، وكلاهما مصدر ثقافي لأتباعه.

- تتوزع موضوعات "الكتاب في تعلم العربية" على أربعة محاور ثقافية:

المحور السياسي: وهو الموضوع الأول.

والمحور الاجتماعي: وهو في الموضوعات الخامس والسادس والثامن والتاسع.

ومحور الآداب والفنون: في الموضوعين الرابع والسابع.

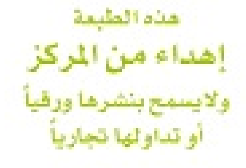
والمحور الفكري: في الثالث والعاشر.

- يعتمد كتاب "العربية بين يديك" على الموضوع، وليس على شهرة الكاتب، بينما اعتمد كتاب "الكتاب في تعلم العربية" على شهرة الكاتب مع الموضوع، وأورد مشاهير الكتاب العرب الليبراليين رجالا ونساء، من أمثال هشام شرابي، وأحمد عبد المعطي حجازي، وفهمي هويدي، ويوسف إدريس، وعبد الرحمن منيف، ونوال السعداوي، ومحمد عابد الجابري، ومحمد الرميحي.
- يعد كتاب "العربية بين يديك" الأقرب لتقديم الثقافة الإسلامية قديما وحديثا، لكنه أنموذج للطلاب المسلمين، والمطلوب عمل أنموذج لغير المسلمين، أو أنموذج يصلح للاثنين معا.

أما كتاب "الكتاب في تعلم العربية"، فهو محصور في واقع عربي ضيق، ومن خلال موضوعات معينة، ومن زاوية معينة داخل الموضوع، وهو لذلك يناسب من يريد متابعة الواقع العربي، مثل الإعلاميين، لكنه لا يصلح أن يقدم أنموذجًا للثقافة الإسلامية، فتقديم مشاكل مجتمع شيء، وتقديم ثقافته شيء آخر.

ونود أن نلخص بعض الملحوظات على السلستين فيما يتعلق بالمكون الثقافي نجملها في الآتي:

- **تظهر مشكلات تقديم المكون الثقافي في " العربية بين يديك" في:**
  - عدم التخطيط العلمي المنطقي لإدراج القضايا الثقافية.
  - عدم الإحاطة بمفهوم الثقافة ومصدرها ومقوماتها وجوانبها حتى تستوفي.
  - عدم الدقة في اختيار النصوص الممثلة للثقافة.
  - عدم الاهتمام بعيون الشعر والنثر.

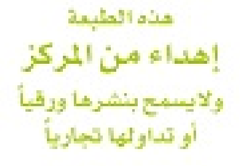


- عدم الاهتمام بالمعاصرة.

- **أما مشكلات كتاب " الكتاب في تعلم العربية" فتنعكس في:**
  - الرؤية أحادية الجانب فيما يتعلق بمفهوم "الانغماس في قضايا الواقع"، إذ نظر إليه من زاوية محدودة.
  - إهمال مصادر الثقافة الإسلامية كلية إذ اعتمدت بعض التوجهات المحدودة لعناصر الثقافة داخل الوطن العربي من غير الاستناد إلى المصادر والأصول الثقافية الحقيقية.
  - الاهتمام بالاتجاه الليبرالي أكثر من غيره. وهو جزء صغير إذا ما قيس بالاتجاهات الاجتماعية والثقافية داخل المجتمع العربي.
  - الاعتماد على شهرة الكاتب أكثر من الموضوعات. والثقافة مضامين ومكونات مستمرة في المجتمع، أما الأشخاص فيتغيرون، وكثير منهم يغير رأيه مع الزمن.

المراجـــع

- ابن منظور: لسان العرب، ط دار المعارف بالقاهرة.
- أبو بكر، يوسف الخليفة: نحو منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من أجل فهم القرآن الكريم.
- الأشقر، عمر سليمان، نحو ثقافة إسلامية أصيلة، دار النفائس، الأردن، ط ٦، ١٤١٧هـــ، ١٩٩٧م.
- أوتاراي، أ. ك. التربية والمجتمع، ترجمة وهبة سمعان وآخرين، مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٦٠م.
- الجندي، أنور، الثقافة العربية، إسلامية أصولها وانتماؤها، دار الكتـــاب اللبنـــاني، بـــيروت ط أولى، ١٩٨٢.
- جوهر، نصر الدين إدريس أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية ـــ إندونيسيا، حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط٢، مكتبـــة الـــدار العربية للكتاب، ١٤٢٢هــ/٢٠٠١م.
- الخطيب، عمر عودة، لمحات في الثقافة الإسلامية، مؤسسة الرسالة، ط ٩، ١٤٠٤هــ/ ١٩٨٤م.
- الخولي، أحمد عبد الكريم، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ط١، دار مجدلاوي للنشر والتوزيـــع، عمان، (٢٠١٣م).
- سكر، شادي مجاي، الثقافة العربية الإسلامية في محتوى كتب تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية. منشور في موقع شبكة صوت العربية، ١٨ يوليو ٢٠١١م.
- شابيرو، هادي: نظرات في الثقافة، ترجمة: محمد علي العريان، تصدير: عبد الرحمن زكي. دار إحياء الكتب العربية. بيروت، د.ت.
- الصقري، محمد بن خلفان: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال ثقافتها، تجربة كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مقدمة للملتقى العلمي التاسع للغة العربية، المؤتمر الخامس لاتحـــاد مدرسي اللغة العربية بإندونيسيا "اللغة العربية أساس الثقافة الإنسانية"جامعة مولانا مالك إبـــراهيم الإســـلامية الحكومية بملانق — إندونيسيا.
- طعيمة، رشدي أحمد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأســـاليبه، منـــشورات المنظمـــة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- إيسيسكو، الرباط، ١٩٨٩م.
- العايد، أحمد وآخرون المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "الألكـــسو" ـــ تونس.
- عبد الظاهر، حسن عيسى، والطيب، أحمد محمد، والبدوي، حسن عبد الرؤوف محمد، والعـــسال، خليفة حسين، بحوث في الثقافة الإسلامية، دار الحكمة، طبعة أولى ١٤١٤هـــ ـــ ١٩٩٣م.



- عثمان، حاتم بن العولمة والثقافة، ط أولى المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت، بدون تاريخ.
- العمري، فاطمة محمد دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣٩، العدد ٢. (٢٠١٢).
- العنان (٢٠١٠)، https://malannan.wordpress.com.
- عويس، عبد الحليم، ثقافة المسلم في وجه التيارات المعاصرة، دار الصحوة للنشر، بدون تاريخ.
- الغالي، ناصر عبد الله، مألوفية السياق الثقافي وأثره على الاستيعاب القرائي عند متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة القراءة والمعرفة عدد يونيو ٢٠١٢م القاهرة.
- الغالي، ناصر عبد الله، المكون الثقافي في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: من التنميط إلى التنوع. مجلة طرق ومناهج التدريس، القاهرة ٢٠١٣م.
- لجنة مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي للغة العربية، القاهرة ١٩٧٩م.
- مجموعة كتاب: العربية بين يديك٣، سلسلة لتعليم العربية لغير الناطقين، السعودية،١٣٢٨هـ/٢٠٠٧م.
- مجموعة كتاب: الكتاب في تعلم العربية ٣.
- محجوب، فاطمة، الموسوعة الذهبية للعلوم الإسلامية، ط دار الغد العربي، بدون تاريخ، جزء ٢١.
- مدكور، علي أحمد، وهريدي، إيمان أحمد: تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر، ٢٠٠٦م.
- المسفر، صالح بن عبد الرحمن بن صالح، التربية وقضية الحضارة في كتابات مالك بن نبي ١٤١١هـ المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- الملائكة، جمال عيسى، اللغة العربية ومكانتها الإسلامية في الثقافة العربية، مجلة أدب وثقافة، العدد ١٠٨٢.
- الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد، الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده وتحليله وتقويمه، مكة المكرمة (١٩٨٣م).
- هولتكمرانس، إيكة، قاموس مصطلحات الأنثروبولوجيا والفولكلور، ترجمة: محمد الجوهري، حسن الشامي، الهيئة العامة لقصور الثقافة سنة ١٩٩٩م.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

مصنّفات تعليم العربيّة لناطقي اللغة الفرنسيّة: دراسة وصفيّة تحليليّة

د. محمد بسنانسي
أستاذ اللغويات والترجمة
جامعة ليون فرنسا

الملخــص:

ينظر البحث في متون المصنّفات التي تقدم عونًا لمتعلّم العربية الناطق بالفرنسيّة؛ فتعليم اللغة الأم ليس كتعليم اللغة الأجنبيّة، والعربية هي لغة عالميّة تجاوزت رقعتها الجغرافية الممتدّة من المحيط إلى الخليج، وسافرت إلى مختلف القارات تبعًا للهجرات القادمة من البلاد العربيّة، ونتيجة لذلك برزت مسألة تعليمها للأجيال العربيّة والمسلمة الناشئة خارج أوطانها، كما أقبل على تدارسها معتنقو دين الإسلام، وجمهور المستشرقين الذين لا غنى لهم عن حذق اللسان العربي، ومحبّو الثقافة الشرقيّة من الفضوليين، كلّ هذا أدى، إذا، إلى حاجة مسيسة إلى طلب تعليم العربيّة من حيث إنّها لغة أجنبيّة. فدُرّست إذّاك في الجامعات الأهلية وفي المدارس الخاصة، فضلا عن المدارس التي تؤطرها المساجد المنتشرة هنا وهناك، واهتمت دور النشر، بإصدار مؤلفات، تحمل على عاتقها – بطرائق شتّى– مسألة تلبية رغائب المهتمين بتعلّم العربيّة؛ لذا ستحاول ورقتنا البحثيّة هذه في تتبع ضروب كتب تعليم العربية للناطقين بالفرنسيّة، بغية الوقوف على مناهج وضعها، ورصد أنواع محتوياتها التّعليميّة، والنظر في مدى ملاءمتها وحاجات الفرنكوفونيين عمومًا.

توطئــة:

تعرف المنطقة العربيّة تزايدًا مطردًا في عدد السكان، وهو ما يؤدي حتمًا إلى تزايـد عـدد الناطقين بالعربية، ناهيك عن أولئك القاطنين خارج نطاقها، «فعدد سكان البلاد العربية الإجمالي قارب ثلاث مئة مليون نسمة في بداية القرن الواحد والعشرين، وقد يصل إلى خمس مئة مليـون في سنة ٢٠٥٠م»[١]، وهذا ما يجعل اللغة العربية لغة آخذة في الانتشار داخل أوطانها وخارجها، وتحظى العربية باهتمام الفرنكوفونيين الراغبين في دراستها وتعلمها بوصفها لغة أجنبية. ويعود ذلك إلى بواعث كثيرة، منها أنّ ذخائر الحضارة العربية الإسلاميّة دُوّنت بالعربية، فلا يـتمكن التـائق للبحث والإفادة من المصنّفات التراثيّة، من تحقيق مراده دون حذق اللسان الذي احتضنها، هـذا على الرّغم من دور التّرجمة البارز في نقل مصنّفات عربية إلى الفرنسيّة. كمـا أنّ واقـع الـدول الفرنكوفونيّة الغربية، وفرنسا في مقدمتها، يعجّ بواقع ديموغرافي واجتماعي متغيّـرين؛ فالأجانـب العرب والمسلمون استوطنوها لأغراض شتّى (عمل، دراسة، لجوء سياسي، حروب...)، ونجم عن وجودهم، خارج نطاق دولهم الأصليّة حصول رغبة لديهم في تلقين أولادهم لغتهم وثقافتهم، كما أنّ تجدّد النقاشات الدائرة حول البلاد العربيّة الرّاهنة، ومكانة الإسلام اليوم، وبخاصّة في الغـرب، تدفع بالكثير من الفضوليين الفرنكوفونيين إلى تدارس العربية وثقافتها التي تستند إليها، هذا ناهيك عن أولئك الذين يعتزمون الإقامة في الدول العربية الثريّة بغية العمل والاسـتقرار، إذ غالبًـا مـا يبادرون بدورهم إلى أخذ دروس في العربية، وينكبّون على توسيع معارفهم حول ثقافتها، ومنذ ما يزيد عن ثلاثة عقود خلت، كان دانيال ريغ (Daniel Reig)قد نوّه بأنّ «الوطن العـربي مثـار اهتمام متعاظم الآن بالنسبة إلى الجمهور الغربي، الذي يتلمس حاجة، بـل شـهيّة في التحـدّث بالعربيّة»[٢].

(1) Djamel Eddine Kouloughli, L'arabe, PUF, Coll. que sais-je ?, Paris, 2007, p.4, «d'arabe dont la population totale avoisinait les 300 millions au début du XXI siècle et pourrait atteindre les 500 millions en 2050».

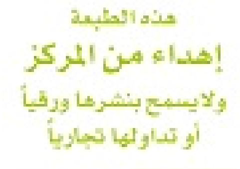
(2) Daniel Reig, Manuel d'arabe moderne, Maisonneuf & Larose, Paris, 1981, p.7, «le monde arabe est l'objet, en ce moment, d'un intérêt grandissant de la part d'un public occidental qui se découvre le besoin, sinon le goût, de parler arabe ».

أمّا الآن فإنّ الإقبال على العربية، لا يزال متزايدًا على الرّغم من قلّة الإمكانيات، لاسيّما بالنسبة للمدارس الخاصّة، المنتشرة في الدول الفرنكوفونيّة، إذ يبقى التمويل عائقًا أساسيًّا في توفير تعليم نوعي، يستند إلى مقاربات حديثة، ويتكئ على مناهج علميّة مدروسة، بحيث تكون العمليّة التّعليميّة قابلة للتّقويم والتقويم والإثراء.

ومع ذلك، فإنّ الإقبال على تعلّم لغة أجنبيّة ليس ميسورًا لأيّ كان؛ فالكثير من المتعلّمين يجدون صعوبات جمّة في حذق لسان ثان، وينطبق هذا القول حتّى على متعلّمي لغة ثانيّة أكثر قربا وتشابها إلى لغتهم الأم، من شاكلة الفرنسي الذي يُقْبِل على تعلّم الإنجليزية، أو العكس. ولعلّ أولئك الذين اجتهدوا وثابروا في سبيل قهر الصعاب، وكابدوا الأمرّين، نلفي أنّهم استطاعوا حذق ذلك اللسان أو ذاك، لما سافروا إلى البلاد التي يتعلمون لسانها، حيث تسنّى لهم مخالطة أهل اللغة، والتحادث معهم يوميّا، ممّا عاد بالإيجاب على فاعليّة عمليّة التعلّم؛ بسبب التداول اللغوي الحيّ والحيوي–الحاصل لهم بالقوّة– في مواقف وسياقات واقعيّة.

وبذا، فلمّا يُزجَى بالمتعلّم في الواقع اللغوي والاجتماعي مباشرة؛ فلا غرو أنّه يتمرّس على تطوير المهارات اللسانيّة، والكفاءة الثقافيّة الخاصّة باللغة التي هو منكبّ على تدارسها وتعلّمها. وقد أسسّ الاتحاد الأوربي برنامج إيراسميس (Erasmus) للجامعيين الأوربيين، ويتيح فرصا لطلاب الجامعات في تحضير سداسي أو أكثر في بلد أوربي أو غير أوربي آخر، بغية تحسين مستوى اللغة الأجنبيّة، بحيث تُقيَّض للطالب فرصة تداولها فعليّا وعمليّا. وما نحن بصدد توصيفه، يمثّل الحالة المُثلى من أجل نجاعة أكبر في حذق اللسان الأجنبي، إبّان سيرورة تدارسه؛ بيد أنّ السفر عموما ليس متاحا دائما لكل متعلّم. ومن ثمّة، تأتي مصنّفات تعليميّة اللغة بوصفها وسائلَ مساعدة، يتكئ عليها كلٌّ من مُدرِّس اللغة الأجنبية في قسمه، وكذا جمهور المتعلِّمين.

وبغية النظر في واقع المصنّفات التي تدور دائرة اهتمامها حول تعليميّة العربية للمتعلمين الفرنكوفونيين، سَنَقِفُ بالنظر والتّحليل عند طائفة من المصنّفات، عنتْ بتوفير محتويات بيداغوجيّة، كانت تروم بها تقديم يد العون إلى متعلمي العربية من غير الناطقين بها، لاسيما بتتبّع الطرائق والمناهج التّعليميّة المقترحَة، وكذا بالتأمّل في طبيعة المضامين المُنتقَاة، من أجل رصد الآليات المساعدة على بسط الجوانب اللغوية والثقافيّة الخاصة بالعربية كلغة أجنبيّة.



١. أهمّيّة مصنّفات تعليميّة اللغة:

لابدّ من الإشارة إلى أنّ تعلّم أي لغة، يمرّ عبر اقتناء مصنفات تعنى باللغة التي تُدْرَس، ابتغاء الوقوف على مستوياتها المختلفة: الإملائيّة، والنّحويّة، والتّركيبيّة، والدلاليّة، والصّوتيّة، والأسلوبيّة، وكذا للتفقّه في أبعادها التداوليّة الثقافيّة والحضاريّة. بل إنّ تعليم اللغة الأم يقتضي الانكباب على كتب اللغة، فما بالك بالرّاغب في حذق لغة أجنبيّة، بعيدة عن واقعه الاجتماعي/الثقافي كلّ البعد، إذ في هذه الحال، يكون المتعلّم أشدّ ما يكون إلى مسيس الحاجة إلى أدوات بيداغوجيّة، يرجع إليها خلال مراحل تعلّمه المختلفة.

ولقد أولت العرب قديما حيّزا مهمًّا لتعليم اللغة لغير العرب، لّما خالط كلامهم اللحن؛ فَعِلْمُ النّحو مثلا يهدف إلى تفصيل قواعد العربيّة، لتلافي الخطأ، ومن ثّمة كان الوعي مبكرا في التّنظير اللغوي، لكي يجد متعلّم العربيّة ضالته في تصانيف، تعونه على النّطق السليم، ومنذ عهد خلافة علي (ت ٤٠هـ)، طفق التّفكير الجدّي، في تبيان النظام الذي تقوم عليه العربيّة؛ «ولقد عادت مهمّة تنظيم الدراسات اللغويّة، وتأسيس قواعد علم النّحو إلى أبي الأسود الدؤلي [ت٦٩هـ] شخصيّا»[1].

والحال هذه، تتنوّع المراجع المعدَّة لمتعلّمي أيّ لغة، من قواميس ثنائيّة اللغة، إلى كتب النحو والتّصريف وأخرى للمطالعة والقراءة. ومن خلال اطلاعنا على كتب تعليم العربيّة للناطقين بالفرنسيّة، وجدنا أن معظم المصنّفات، تنزع عادة إلى الجمع بين كلّ هذه الأصناف المذكورة في مرجع واحد؛ بمعنى أنّها تسعى إلى أن تمنح المتعلّم محتوى تربويّا، يأخذ بكلّ علم بضربٍ، من منطلق أنّ أغلبيّة مصنّفات تعليم اللغة العربيّة، تُعالج جملة من الجوانب اللسانيّة وغير اللسانيّة في الآن ذاته.

وعلى أهميّة المصنفّات التّعليميّة، من حيث إنها مراجعٌ، يعود إليها المتعلّم سواء كان مبتدئا أو غير مبتدئ، وعلى تفاوت هذا الضرب من المراجع، من ناحيّة طبيعة الوضع ودرجات الإتقان والدقّة والإحاطة –وهذا ما يكون طبعا غير متهيئ لها غالبا–؛ فهي تبقى مجرّد أدوات مساعدة،

(1) Mahboubi Moussaoui, L'extraordinaire histoire de la langue arabe, Editions Sabil, 2ème édition, Union Européenne, p.135, « c'est à Abu al-Aswad ad-Du'ali que revient la tâche d'organiser les études linguistiques et asseoir les fondements de la science de la grammaire ».

وتختلف في ديناميّة الفاعليّة والتأثير من متعلّم إلى آخر، إذ لا مندوحة من التتلمذ بين يدي المدرِّس، ولا مناص من الاختلاف إلى المؤسسة التّعليميّة المتخصصة، ولا بديل عن تداول حيّ ومباشر للسان المدروس مع النّاطقين به، وكلّ ذلك من أجل التمرّس الذي يفضي إلى إتقان اللغة، ويا له من درب شاق!

٢. بعض ما يصادف متعلّم العربية الناطق بالفرنسيّة من صعوبات:

إنّ مسألة تعلّم أي لغة أجنبية كانت، هي مغامرة محفوفة بالصعاب والعقبات، وتتباين طبيعة العوائق أمام المتعلّم، بحسب عوامل عديدات، منها عامل السن، ودرجة الحافز، وحجم التفرّغ، وسعة الاطلاع والاجتهاد، وطول النفس والصبر، والمقدرة على التأقلم مع عوالم اللغة اللسانيّة وغير اللسانيّة، وكثافة تداول اللغة المُراد تعلّمها.

ولا يمرق الناطق بالفرنسيّة، بوصفه متعلِّما للعربيّة، عن سياق أيّ متعلّم للغة أجنبيّة جديدة عليه؛ إذ سيصادف طائفة من الصعوبات الموضوعيّة، وهو ما قد يؤثر قليلا أو كثيرا في مساره في طلب تعلّم العربيّة. وسترجي بعضا من هذه الصعوبات التي تعترض الفرنكوفوني متعلِّم العربيّة. ويجدر التّنويه، في البدء، أنّ الفرنسيّة والعربيّة لا تنتميان إلى عائلة لغويّة واحدة؛ أي ثمّة تباين شاسع بين النظامين اللسانيين للغتين، فإذا كانت الأولى تنتمي إلى صنف اللغات الهندو-أوربية، فإنّ الثانيّة تنتمي إلى عائلة اللغات الساميّة. ويفضي هذا المعطى إلى تباين سافر بينهما في النظام الصّوتي، إذ تتغاير تركيبة الجهازين الصّوتيين الخاصّين باللسانين؛ فإذا كانت الفرنسيّة تنفرد بحروف من شاكلة: (g, p, v)، فإنّ العربيّة لها حروف تتميّز بها عن غيرها، ومن تلك الحروف (الذال، الضاد، الثاء، العين، الحاء)، وغير خاف أنّ المستوى الصّوتي هو أبرز مظهر يصطدم به المتعلِّم؛ فحذقُ اللغة يبتدئ بالنطق، ومن هنا يتجلّى جانب الصعوبة في التدرّب على التّعبير الشفوي وتحسينه، تبعا لاختلاف مخارج الحروف بين العربيّة والفرنسيّة. كما أنّ الخطّ العربي يختلف عن نظيره الفرنسي، ليس من ناحيّة رسم الحروف فحسب، بل كذلك من جانب الاتجاه الذي تسير فيه الكتابة؛ فالفرنكوفوني المتعوّد على القراءة والكتابة من اليسار إلى اليمين، يجد نفسه يفعل العكس، أي يخطّ من اليمين إلى اليسار لّما يتعلق الأمر بالعربيّة. أمّا الجوانب النّحويّة والتّصريفيّة، فهي كذلك على طرفي النّقيض بين اللسانين؛ فهناك سمات لسانيّة موجودة في الفرنسيّة وغير موجودة في العربيّة والعكس أيضًا صحيح. ينضاف إلى هذا وذاك، الخلفيّة الثقافيّة لكل لغة، وهذا العامل مَحَلٌّ بون

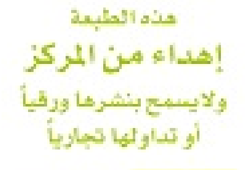
شاسع بين اللسانين؛ فالعربية تستند إلى تأثيرات الدين الإسلامي، وتتأسّس على خصائص البيئة الجغرافيّة، والسمات الاجتماعية للبلدان الممتدّة من الجزيرة العربية مرورا بمصر وانتهاءً ببلدان المغرب العربي، وما ينجرّ عن ذلك من صوغ رؤية اجتماعيّة/ثقافيّة للعالم، أمّا العالم الفرنكوفوني الغربي؛ ففي غالبه متأثر بالحضارة الأوربيّة، وبرواسب المرجعيّة الثقافيّة اليهوديّة/النصرانيّة، ومعلوم أنّ اللغة تحمل بين ثناياها، ما ينّم عن انتمائها الثقافي من عبارات مسكوكات، وحِكَم، وصيغ تعبيريّة، ومعجم خاصّ.

لا تقتصر لائحة الفوارق على ما ورد آنفًا، فثمّة صعوبة أخرى، تتعلّق بما تنفرد به العربيّة من ناحيّة تداولها؛ فالمتعلّم الفرنكوفوني أو أيّ أجنبي دارسٍ للعربيّة، يزداد غُبْنُه لّما يصطدم بواقع استعمال العربيّة في محيطها الاجتماعي؛ ومبعث ذلك أنّ العرب تلهج بالعاميّات والمحكيات المحليّة، أمّا دوائر توظيف الفصحى، فتضيق وتتضاءل إلى أن تقتصر على بعض المجالات والسياقات الرّسميّة والبروتوكوليّة. وهذا الانفصام اللساني، يجعل مسألة تعلّم العربية بوصفها لغةً أجنبيّة مطلبا غير مُتيسَرٍ؛ فلطالما تعلّم الأجانب وهم مقيمون في ذلك البلد العربي أو ذاك، ما ألْفَوا فيه من محكيّة عاميّة سائدة، بدل حذق مستوى العربيّة الفصيح، وقد مسّ هذا الواقع حتّى الطلبة الفرنكوفونيين الموفدين إلى بلد عربي لقضاء سنة كاملة؛ ويحدث أن يجدوا العاميّة متسللة حتّى داخل أسوار المعاهد والجامعات في البلاد التي قصدوها؛ فيطفقون يتداولون ما وجدوه متداولا. بل مشكلة الازدواجية اللغويّة، تُطرَح على التلاميذ العرب أنفسهم، لِمَا يرونه من طغيان العاميّة في حياتهم اليوميّة، ومن فصحى مستعملَة في النظام التّدريسي.

وعلى كلّ، فإنّ المتعلّمين الفرنكوفونيين، لا يتشوّفون دائما في جملة ما ورد توصيفه من صعوبات على أساس أنّها كذلك، ومن ذلك أنّ الكثير من أبناء العرب المهاجرين في فرنسا مثلا، يتمكّنون من تجاوز العقبات الصّوتية أكثر من غيرهم، نظرا لتعوّدهم سماع العربيّة على الأقل في محيطهم العائلي. ومن ثمّ، تدخل مسألة النسبيّة في تجاوز الصعوبات من متعلّم إلى آخر.

٣. نماذج من مصنّفات تعليم العربية للفرنكوفونيين:

يُستحسن التّنويه، ههنا، إلى أنّ تعليم العربية لغير الناطقين بها، يختلف بطبيعة الجمهور الذي وُضعت له؛ فقد يكون المتعلّم المعني بالوضع صينيا أو ألمانيا، ولّما نتحدث عن جمهور فرنكوفوني، فنقصد كل من ينطق بالفرنسيّة، ويُقْبِل على تعلّم العربيّة؛ فقد يكون كنديا، أو سويسريا، أو



بلجيكيّا، أو فرنسيّا أو إفريقيّا ناطقا بالفرنسيّة. لذا، فكما جاء بيانه، يتميّز جمهور الفرنكوفونيين بسعته وتنوّع جنسياته، هذا ولئن كانت المصادر التي سنتناولها بالدراسة، قد نُشرت كلّها في فرنسا.

١.٣. مصنّف (منهج العربية الحديثة) [(١)]:

تَشَارَكَ في وضع المصنّف مؤلفان، هما: حمدان حجّاجي وحوريّة قادري، ونقرأ نواياهما من خلال التّصدير، إذ يتوجهان بكتابهما التّعليمي إلى "المتعلمين المعزولين وإلى مدارس التّعليم"[(٢)]. ويرى المؤلّفان، إذًا، طموحا في أن يسدي مصنّفهما خدمة إلى مستعملين مبتدئين عصاميين، بحيث زُوِّدَ الكتاب بقرص مضغوط، كي يحظى المتعلّم بالاستماع إلى النصوص المقترحَة؛ فيتمرّن إذّاك على الأداء الصوتي، لكنّهما يشيران، في الوقت نفسه، إلى أنّ المصنَّف يستهدف تقديم العون، إلى أولئك الذين يرغبون في تعزيز مستواهم المتحصَّل عليه، وأولئك الذين يَصْبُونَ إلى إثراء رصيدهم المعجمي، وإلى تقوية معارفهم النحويّة، وبذا فلا ينحصر الجمهور المستهدَف في طائفة محدّدة من المتعلمين، وإنّما استعماله مطروح إلى جمهور أعم.

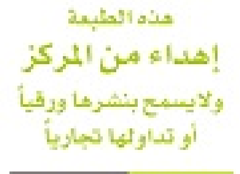
ويوضح المؤلفان منهجهما في ترتيب المتن بالقول إنّ: «أوائل [الفصول] خُصِّصَت لتعليم القراءة والكتابة، أمّا البقيّة فتعنى بالمعجم الأساسي وبالمفاهيم النّحويّة الأساسيّة»[(٣)]، ويشتمل المؤلَف على خمسة وأربعين درسا، ويحتوي تمارين وحلولها النّموذجيّة، زيادة على لائحة مفردات مزدوجة اللغة، والفهرس النّحوي، والقرص المضغوط.

وتعتمد منهجية المصنّف على تحليل وترجمة نصوص عربية إلى الفرنسيّة، قصد توصيل المعنى، وكذا إجراء التّرجمة من الفرنسيّة إلى العربية، من خلال توظيف المفردات والعبارات التي يكون المتعلِّم قد هضمها، وبدراسة مسائل نحويّة متضمنَّة في النص، وبإجراء جملة من التمارين، كانت

(1) Hamdane Hadjaji et Houria Kadra, Méthode d’Arabe Moderne, Bachari, 4ème édition, Paris, 2012

(2) Ibid., voir la préface, « à l’usage des apprenants isolés et des institutions d’enseignement ».

(3) Ibid., « les premiers [chapitres] étant consacrés à l’apprentissage de la lecture et de l’écriture, les autres à l’acquisition du vocabulaire fondamental et des notions grammaticales essentielles ».



الغاية من ورائها، تروم "تقديم العون للمتعلّم لكي يبني معرفته النّحويّة"[١].

يُقرأ المصنَّف من الدفة اليسرى إلى اليمنى؛ ذلك أنّ أغلب الشّرح قد جاء بالفرنسيّة. وأول درس تمثل في لائحة الحروف[٢]، وآخر درس يتناول نصا موسوما ب: "السيّارة الملعونة"[٣]. ومن جملة ما تعرّض إليه المؤلّفان، نورد على سبيل التّدليل: (دروسا تتعلّق بمباحث من قبيل: رسم الحروف العربية، الفعل المضارع، الجمع، الاسم، الضمائر المتصلة، المثنّى والجمع، المبالغة، النسبة، اسم التّفضيل، أسماء الإشارة، الخ). وتُهيمن على الشّرح الفرنسيّة، بما أنّ المصنَّف موّجةٌ إلى جمهور فرنكوفوني، إذ يُقدَّم التّعريف بلسانه، بمناسبة توضيح مفهوم مصطلح ما، ولئن كُتِب المصطلح الذي هو محلّ الحديث بالعربيّة؛ فإنّه يُستَتْبَعُ بما يمثّل نطقه بالحرف اللاتيني، ويليه مقابله الفرنسي، ومن ذلك:

الفعل[٤]: le verbe al fi’lu

وما يُقال عن طريقة تقديم المفهوم المدروس، ينطبق كذلك على طريقة بسط الأمثلة التي تعضّد محتوى التّعريف، إذ نجد المحتوى الآتي كمثال تطبيقي على الفعل:

On dit: verbe نزل[٥]:

nazala: il est descendu

ويستتبع كلّ هذا ذكر ما يوافق المفهوم العربي المعروض، بما هو قائم في النظام اللساني الفرنسي؛ فالفعل العربي في غير حالة تصريف، يقابله في الفرنسية: (l’infinitif)، وهكذا نجد هذا التّوضيح الإضافي، لكي يربط القارئ معارفه في لغة الأم، بما هو بصدد استكشافه في اللغة الأجنبيّة، التي هي في هذا السياق اللغة العربيّة.

---

(1) Ibid., « qui aideront l’apprenant à construire son savoir grammatical ».
(2) Idem., p.13
(3) Idem., p.177
(4) Idem., p.25.
(5) Idem., p.26

Le français emploie l'infinitif: verbe descendre, verbe arriver[١]:

أمّا فيما يتصل بانتظام طريقة عرض الدّرس؛ فقد لاحظنا أنّه يتّم تقديم فقرة أو حوار، يعالج موضوعا ما: "في السوق"[٢]، "عند الطبيب"[٣]، ثمّ تُترجَم كلّ المفـردات الـواردة في الـنص إلى الفرنسيّة، مع تقديم توضيحات وشروح إن اقتضى الأمر. ويستتبع تفهيم النص بلغة المتعلّم إيـراد الدّرس النّحوي، الذي يستمدّ أمثلته النموذجيّة من سياق النص السابق له، ومن ذلـك أن الـنص الموسوم ب: "عند الطبيب"، يعقبه مباشرة "كان وأخواتها"[٤]، والشق النّحوي مشروح بالفرنسيّة، والأمثلة مقدمة باللغتين، ليأتي تصريف "كان" في الماضي والحاضر، ويُختتم الدّرس بتمارين متعلقة بمحتوى النص من جهة، وتمارين أخرى ذات صلة بالفقرة النّحوية من جهة ثانيّة. فإذا أخذنا تمرينا نموذجيّا عن درس "كان"؛ فإنّه يُطلب وضع "ليس" أمام طائفة من الجُمَل، وهذه الجُمَل مترجَمة إلى الفرنسيّة، حتّى يجلوَ المعنى لدى مستعمِل المصنّف، ومن تلك الجُمَل:

L'enseignante est assise **المعلمةُ جالسةٌ**[٥] :

ومن ثمّة، فالمراد هو تطبيق ما تمّ تعلّمه من خلال تغيير الحركة الإعرابية ل: "جالـسة"، بعـد إدخال "ليس"، ويلي هذا النشاط تمرين خاصّ بالتّرجمة، بحيث تُقدَّمُ فقرة بالفرنسيّة، ويُطلَبُ نقلها إلى العربيّة، وهي جُمَلٌ متصلة اتصالا وثيقا بما ورد في النص النموذجي؛ ذلك أنّه قـد تمّ شـرح وترجمة مفردات النص في الاتجاه (العربي–فرنسي)، وبذا يستعين المتعلّم بما أدركه مـن فهـم أوّلي للنص المشروح، وذلك بتولّي نقله في الاتجاه المعاكس (فرنسي–عربي)، بمعنى أنّ المطلب، يتمحـور حول الإنتاج الكتابي بالعربيّة، علما أنّ التمارين محلولة في القسم الثاني من المصدر، وهكذا تنـسج كل الدروس الأخرى على المنوال نفسه، مما يجعل الدّرس الواحد يتّسم بميسم التّسلسل، وبنوع من الترابط العضوي بين أجزائه.

وسجّلنا من جملة ما ينقص المحتوى التّعليمي للمصنَّف، أنّه مرجع لا يتوّسـل بالرسـومات

(1) Ibid
(2) Idem., p.68
(3) Idem., p.87
(4) Idem., p.88
(5) Idem., p.90

التّوضيحيّة، ولا بالألعاب، ولا يستنجد بالجداول، كما يغيب توظيف الألوان في تمييز المفاهيم المطروقة، وهو ما يجعل القارئ غارقا بين النصوص، ومتعاملا مع علامات نظام لساني محض، دون أدوات سيميولوجيّة أخرى، أضف إنّ الورقة ذات حجم مهم؛ ذلك أنّ قياسها يقع في مسطرة: ٢٨سم/١٨سم، وهو ما يضفي كثافة مهمّة بين تضاعيف المتن التّعليمي المبسوط في الصّفحة الواحدة.

وقد تسنّى لنا رصد عيوبٍ لم يسلم منها المصنّف، وكان بالإمكان تحاشيها، لو رُوجع المتن من لدن لغويين متمكنين، وهذا ما يطرح مشكلا آخر، إذ لمّا تَرِدُ الأخطاء في كتاب يَعُدُّ نفسه مصدرًا مرجعيًّا، يسعى نحو استهداف جمهور أجنبي؛ فإنّه يستحيل إلى نقمة بدل أن يكون نعمة، ومن المآزق التي تقع فيها المصنّفات التّعليميّة هذه، الموّجهة للناطقين بغير العربيّة، تتجسّد في مسألة انتقاء الأمثلة النموذجيّة، إذ بعضها ملَّفَق، ولا يُمتُّ إلى الاستعمال بشيء، وبالتّالي فهي غير مجديّة للمتعلّم، ومن ذلك الجملة التّاليّة: "ما أسرع الطائرة!"[(١)].

وهنا يمكن أن نتساءل عن الشّخص الذي سيتلفّظ بهذه الجملة حقّا ويقينا؟ فالطائرة بطبعها تتميّز بالسرعة القصوى، وهي وسيلة نقل تختصر المسافات في زمن محدود، ويعلم هذا الأمر أي متكلّم لأيّ لغة من اللغات الإنسانية، وَمَنْ ذا الذي سيتعجّب من سرعة الطائرة؟ وفي الحقيقة، "يتسّم المثال الملفق عادة بنوع من الاقتضاب"[(٢)]، وليس هذا فحسب، بل قد لا يحمل في ذاته معنى قابلا للاستساغة، تبعا لأنّه مقتضب من جهة، ولأنّ إنتاجه عفوي، وغير مفكّر فيه بالمرّة، لذا من المفروض أنْ يأتيَ المثال المقدَّم، قابلا لإعادة الاستعمال، لكي تحصل الإفادة من إدراجه في سياق ما، ومن ثمّة؛ "فالمصنّف المرجعي ليس بوسعه بسط تقديم نوعي بدون الاستعانة بسياقيّة مستقاة من مدوّنة موسعّة"[(٣)]. وقد يحدث وأنْ يقع المؤلفان أيضًا في مغبّة سوء اختيار المثال، ومن ذلك ما يأتي: "قُرِئَت الجريدة"[(٤)].

---

(1) Idem., p.219

(2) Mohammed Besnaci, La contextualisation dans la lexicographie bilingue, Editions Oum-El-Kitab, Mostaganem, 2014, p. 228, « l'exemple forgé se caractérise traditionnellement par une certaine brièveté».

(3) Ibid. « l'ouvrage de référence ne peut avoir une présentation de qualité sans l'aide d'une contextualisation tirée d'un corpus élargi ».

(4) Hamdane Hadjaji et Houria Kadra, Op.Cit., p.195

فبغية توضيح المبني للمجهول، يجد القارئ الجملة الآنف ذكرها. وعمليّا يكاد يكون استعمال هذا المثال كذلك مستحيلا، ومن ثمّ فكان من الأجدر، تخيّر سياق مناسب، للتّدليل على صيغة المبني للمجهول، ومن هنا تتجلّى محدوديّة الأمثلة المصطنعَة مقابل الأمثلة المستقاة من مصادر، أو على الأقل طائفة من الأمثلة تُمِتُّ إلى الاستعمال الفعلي بصلة وثيقة؛ فمن ذا سيقول "قُرِئت الجريدة"، إذ تأتي غالبا في صيغة المبني للمعلوم من شاكلة: "قرأتُ الجريدة"، "قرأ فلان الجريدة"، كما أنّه يتعذّر التأكد من أنّ الجريدة قد تمّت قراءتها ونحن نجهل بالقارئ، تبعا لغياب الأثر الدّال على الفعل، بينما نسمع كثيرا "سُجِّل الهدفُ" أو "كُرِّم التلميذُ". وقد قُيّض لنا رصد عديد الأخطاء الإملائيّة، ومن ذلك:

كتابة كلمة راديو بزيادة ألف:

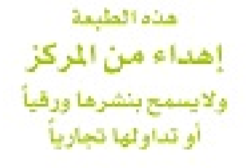
- هذا هو "الراديوا"[1].
- ما معنى "الرّاديوا"؟[2].

* عدم مراعاة قواعد كتابة الهمزة، وهذا النّوع من الخلط يحفل به المصنّف– بلا مغالاة – من بدايته إلى نهايته، وسوف نكتفي بعيّنة قليلة فقط للتدليل: (أنظر الجدول رقم ١).

جدول رقم ١: بعض الأخطاء الإملائيّة الواردة في مصنّف (منهج العربيّة الحديثة).

المفردة كما وردت في المصنّف	الصواب	الصفحة
إنتظر	انتظر	٨١
إملئي	املئي	٨٣
إحتجّ	احتجّ	١٢٣
إستمرار	استمرار	١٤٦
إستقبل	استقبل	١٩٤
رآسة	رئاسة	٢٣٦

(1) Idem., p.218
(2) Ibid



إنّ بسط عيّنات تمثيليّة من الأخطاء الواردة في المصنّف، ينّم عن أنّ التحدّث بالعربية، ليس معناه المقدرة على وضع مصنّف لغير الناطقين بها، وأنّ إعداد أيّ كتاب مرجعيّ، هو في مسيس الحاجة، قبيل النّشر إلى مراجعة نحوية وإلى تدقيق لغوي، ناهيك لّما يكون الكتاب موجَّها إلى متعلِّم اللغة. فطرح مصنَّف تعليمي للقارئ/ المتعلِّم، لا يقلّ خطورة عن وضع القواميس؛ فهي متون مرجعيّة أساسيّة، ينبغي أن يكون إعدادها دقيقا وصارما، والاشتغال على تأليف المصادر المرجعيّة، ليست بالنشاط الذي يضطلع به فرد أو فردان فحسب، وإنّما يتحتّم التصدّي له بفريق عمل متكامل، وبمخطط عمل مدروس، وفق منهجية واضحة المعالم، بحيث تندرج في إطار رؤية شاملة، مؤسَّسَة على الجدّيّة والاحترافيّة في الإنجاز.

٢.٣. مصنَّف: (أتكلّم العربية) [١]:

وضع هذا المؤلَّف الأكاديمي الفرنسي: ماتيو قيدار (Mathieu Guidère)، ولا يحتوي على ديباجة، توضّح بواعث وأهداف وضع المصنَّف، وتحدّد مستوى المتلقِّي، وإنّما بدل ذلك، يلفي القارئ طائفة من الملحوظات، في شكل رؤوس أقلام عن اللغة العربية، من مناحي تصنيفها العائلي، وقدمها التّاريخي، واستعمالها في المنظمات الدولية، ومستوياتها: (الدارجة، الوسيطة، الفصحى). والمؤلَّف يشبه الكنّاش أو الأجندة، إذ يُتَصَفَحُ بتقليب الورقة من أسفل إلى أعلى؛ ذلك أنّ مسطرة الورقة هي من الحجم الصغير (١٩سم/١٤سم).

يتشكّل المتن من تسعة وعشرين درسا، وتُعالِج موضوعات مختلفات، ومن ذلك: "في السينما"[٢]، "الانتخابات"[٣]، وينقسم المصنَّف إلى قسمين مهمين، أمّا في الأوّل فنجد ما يُشبه الدروس معضّدَة بتمارينها، وأمّا القسم الثّاني فينطوي على جوانب شتّى، منها جملة من الألعاب اللغوية (الممتدّة على مساحة عشر صفحات)، كما يتضمّن حلولها النموذجيّة، وكذا حلول التمارين المزجاة في قسم الدروس، بالإضافة إلى نصوص للقراءة مشفوعة بأسئلة للفهم (بوضع عبارة صحيح أو خاطئ)، وأسئلة متعلقة بجوانب نحوية وجداول تصريف، ومعجم فرنسي-عربي. ويكون الشّرح في أغلب الأحايين بالفرنسيّة، ولا توظّف الكتابة الصوتية بالحرف اللاتيني، بل

(1) Mathieu Guidère, Je parle arabe, 2ème édition, Ellipses, Paris, 2015.
(2) Idem., p.51
(3) Idem., p.65

بالعربية مباشرة، فيما يتصل بالمفردة، أو الجملة، أو الفقرة النصيّة.

ينتظم توزيع الدروس وفق موضوعات مختارة، ويلي العنوان مباشرة جدولٌ يضم كلمات بالعربية وما يناظرها في الفرنسيّة؛ ففي الدّرس الموسوم ب: "أين أنت؟ المتزل"[(١)]، نجد جدولا للعبارات التّاليّة: انظر الجدول رقم ٢.

جدول رقم ٢: عبارات شارحة لدرس "أين أنت؟" في مصنّف (أتكلّم العربيّة).

La porte de chambre	باب الغرفة
La chambre à coucher	غرفة النوم
La salle de séjour/ le séjour	غرفة الجلوس
La clé de la chambre	مفتاح الغرفة
La fenêtre de la cuisine	شبّاك المطبخ
Le placard de la salle de bain	خزانة الحمّام
La poche du pantalon	جيب السروال

ويلي الجدول النص الذي هو عبارة عن حوار بالعربية فقط، ومنه هذا السؤال مثلا "هل أنت في غرفة الجلوس؟"، ونص المحادثة مدعوم برسوم توضيحيّة خاصّة بغرفة الجلوس، وغرفة النّوم وآخر يمثّل جيب السروال. ثم يَعْقُبُ كل هذا قاعدة، يدور فحواها حول الإضافة، وهي مزجاة شرحًا بالفرنسيّة، ويستتبعها تمارين، لتوكيد الفهم، ولحمل القارئ على توظيف القاعدة في الاستعمال. وما تتّسم به التمارين أنّ نص السؤال أو ما هو مطلوب فعله معروض بالفرنسيّة، في حين إنّ محتوى التمرين يتّم إنجازه بالعربيّة.

من المآخذ التي يمكن توجيهها إلى صاحب المؤلَّف، نوجزها فيما سيأتي تعداده. بداية، لا يشير المصدر بالتّحديد الدقيق إلى مستوى القارئ المستهدَف، ولقد عدنا إلى الطبعة الأولى[(٢)] من المصنّف ذاته، حيث كان يحمل على الغلاف الخارجي وسم (المستوى ١: niveau ١)، بيد أنّه لا أثر لهذا التّأشير في الطبعة الثانيّة. ومهما يكن من أمر، فلا يمكن أن يكون المصنَّف موجها للمبتدئ، تبعا لاعتبارات شتّى، أوّلها خلوّه من الكتابة الصوتيّة، التي من شأنها تيسير النطق العربي؛ فمنهجيّة

(1) Idem., p.35

(2) Mathieu Guidère, Je parle arabe, 1ère édition, Ellipses, Paris, 2004.

المصنَّف كما سبق تبيانه، تُعوِّل على عرض الأمثلة والفقرات بالعربية وإيراد ترجمة المفردات المهمة، ويقتصر الشّرح بالفرنسيّة؛ فالتّمثيل الصوتي هو واسطة انتقال بين العربية والفرنسية، لما يقدّمه إلى المتعلّم من عون، في التعوّد على النطق، وفي تذليل الدُرْبة على التكلّم بالعربية. وما يشدّ الانتباه كذلك تخصيص الدروس الأولى للحروف، بحيث يرد تصوير رسمها بحسب موقعها من الكلمة، ويلجأ المؤلف إلى تمرين، يُطلب فيه رصد الحرف المدروس في بيت أو بيتين شعريين، وغالبا ما تكون هذه الأبيات من شعر المعلقات، بمعنى أنّ المتعلِّم مطالب برسم دوائر حول الحرف الذي تناوله الدرس؛ فمثلا نلفي بيت النابغة الذبياني (ت٦٠٤م)، والمطلوب رسم دُوَيْرة تحيط بحرف الألف:

- أتاني أبيت اللعن أنّك لمتني وتلك التي تستك منها المسامع[(١)].
- أو بيت زهير بن أبي سلمى (ت٦٠٩م)، والمتعلِّم مدعوّ للإحاطة بحرفي الدال والذال:
- ومن يجعل المعروف في غير أهله يكن حمده ذمّا عليه يندم[(٢)].

ولئن كان في التّمرين الذي تقدّم توصيفه بعض الطرافة، فلا يمكن بحال أن نطلب من متعلِّم أجنبي غير متمكّن من العربيّة، أن يعكف على أبيات صعبة، منتميّة إلى شعر المعلقات؛ أي مطالبته بإنجاز التمرين، وهو غير مدرك لمعنى الأبيات، إذ إنّها غير مترجَمَة وغير مشروحة بالفرنسيّة.

ومن معالم عدم وضوح المتعلِّم المستهدَف، أنّ واضع المصنَّف، أدرج نصوصا في أواخر الكتيّب، ساعيًا للزج بالمتعلِّم إلى التعمّق في تحليلها، بطرح أسئلة حول الفهم، وأسئلة إنشاء تتطلّب مهارات متينة وصلدة، وتمارين أخرى تقتضي ترجمات، بل وأُدرجت حتّى بعض النصوص الشعريّة العربيّة للتّرجمة إلى الفرنسيّة. وإجمالا، يمكن القول إنّ مصنَّف (أتكلّم العربيّة)، ولئن حوى بين طيّاته الكثير من المزايا، فإنّه، بالمقابل، قد حاول اختزال العديد من المستويات التّعليميّة، ومزَجَ بين الكثير من الكفاءات؛ فمن غير الممكن إرضاء عديد المستويات في مصدر واحد.

٣,٣. مصنَّف (كلّه تمام)[(٣)]:

وُضِعَ هذا المصنَّف على طرائق تأليف كتب تعليم اللغات الأجنبية في المرحلة المتوسطة من

(1) Mathieu Guidère, Je parle arabe, 2ème édition, Ellipses, Paris, 2015, p.8.

(2) Idem., p.11.

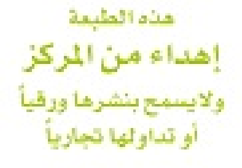
(3) Brigitte Tahhan, Kullo tamam, Delagrave, Institut du Monde Arabe, Paris, 2005.

التّعليم الدراسي في فرنسا، ويفصح المؤلفون عن غايتهم بالقول: إنّه "يجعل من أولوياته التواصل الشفوي بالعربية الوسطى، كما يوصلهم إلى مستويات العربية المختلفة"[(١)]. والمصدر ثمرة عمل جماعي أشرفت عليه بريجيت طاهان (Brigitte Tahhan). وتتّسم عادة كتب تعليم اللغات في المستوى المتوسط، في فرنسا، بجملة من الخصائص، منها: التّركيز على الجانب الشفوي، وحشد جوانب من ثقافة البلدان الناطقة للغة المدروسة، والاتّكاء المسرف على الشرائط المرسومة (bandes dessinées)، والمحادثات، ويُعضَّد غالبا المؤلَّف بقرص مضغوط، بغية تبيان طريقة النطق النموذجيّة، لكي يهتدي على إثرها المستمعون، إلى قراءة الحوار أو ترديد المفردات.

تنتظم الدروس في شكل وحدات منفصلة، ويبلغ عددها عشرا، فالوحدة الرابعة مثلا، تحمل عنوان "رحلة عائليّة"[(٢)]، والوحدة الثامنة موسومة ب: "فنّان في المدرسة"[(٣)]. وتتوزع صفحات المتن على خمس وتسعين ومائة صفحة، وهو حجم معقول إلى حدّ كبير، وتعالج، إذا، كلّ وحدة موضوعا معيّنا. ويصاحبُ المصدرَ قرصٌ مضغوطٌ. وتُستعمَل الرسومات والصور بكثافة؛ لما لها من توضيح مباشر لمحتوى المحادثة، أو النص. وزيادة على ذلك فنوعيّة الورق ذات جودة رفيعة، ما أكسب الرسومات الملوّنة دعامة من شأنها استمالة انتباه المستعمِل، ناهيك عن الخرائط، والصور الفوتوغرافيّة المبثوثة هنا وهناك. وكلّ هذه المحتويات التّعليميّة تكسب المصنَّف ثراءً جليّا.

ولا يعزب عن البال أنّ تنويع المحتويات التّعليميّة، تعمل على شدّ انتباه القارئ، لما يجده من سياق توضيحي؛ فيَقْوَى الفهم ويزداد التّركيز، بعكس إذا ما لو جاء المرجع خلوا من أيّ رسومات، فإنّه كان سيفتقد إلى عامل الجذب، بل كان قد يصبح جافّا مُنَفّرًا بمحتوى لغوي محض. وتتبدّى أهميّة الصور والرسومات، بخاصّة عندما يكون المتعلّم في مستوى يخوّل له حسن القراءة، فإنّه يقرأ الكلمة ويعرف مدلولها دون ترجمة، بالنظر فقط إلى الأيقونة التي تحيل إلى المرجع. وللتّدليل على هذا الكلام من المصنَّف، فإنّنا نلفي، في الوحدة المتناولة لموضوع: "في المدرسة"[(٤)]، صورة لفصل فيه تلاميذ ومعلّم، وكلّ ما يحتوي عليه القسم الدراسي مُبيّنٌ بتسميته داخل إطار،

(1) Idem., p.2.
(2) Idem., p.50.
(3) Idem., p.104.
(4) Idem., p.22.



بحيث إذا رأى المتعلِّم أيقونة المرجع، لقي بجانبها تسميتها، ومن ذلك: (سبورة، نافذة، قلم، كتاب، الخ)، ويُطلب من المتعلِّم تسميّة كل غرض يدخل ضمن مكوّنات الفصل الدراسي، علما أنّ نص السؤال المطلوب إنجازه دُوِّنَ بالفرنسيّة. وفي الدرس الموالي[1] التّابع للوحدة نفسها، يتكوّن الدّرس من شرائط مرسومة، وتحاور بين شخصيتين، ويُطلَب من المتعلِّم الاستماع إلى القرص المضغوط، كي يستطيع نطق ما هو مكتوب في الرسومات بسلامة، ثم يُطلب منه أن يعيد نطق ما سمعه. والدرس الموالي، ينتهج المنوال نفسه؛ أي الاستماع إلى محادثة، لتتلوها أسئلة فهم، بالاستناد إلى الصور، وتنطوي الوحدة كذلك على تمارين لاستذكار الكلمات المدروسة، ولتقوية رسوخها، ومن ذلك تمرين سهل يقتضي إيجاد الكلمة الدخيلة؛ فتوضع أربع كلمات، منها ثلاث متشابهة وأخرى دخيلة، ويُطلب من المتعلِّم استخراج ما لا يشبه الكلمة المتكرّرة، مثل: "بنات، بنات، بانت، بنات"[2] أو "كعبان، تعبان، تعبان، تعبان"[3]. وتمرين آخر مسلٍّ[4]، يقتضي تكملة الحروف المتبقيّة من الكلمة كي تستقيم العبارة، ومن ذلك: (تر.. م.ي)، (والعبارة التّامة هي: ترجم معي)[5]. وتركّز تمارين أخرى -تنتهي بها الوحدة- على مسألة مراجعة الدرس، فتُساق مفردات من جهة، ورسوم من جهة، والمطلوب ربط الكلمة بما تحيل إليه من مرجع. وتمنح الوحدة لمحات عن جوانب من ثقافة وتراث البلدان العربية، ومن ذلك فقرة "أغنّي"، إذ تَرِدُ فيها مقتطفات من أغاني خاصة بدول مشرقيّة ومغاربيّة، وتكون شعرا فصيحا، وأحيانًا غناءً تراثيّا[6]، كما تُقدَّم صور مثلا عن شوارع بعض المدن العربية[7]، وتنتهي الوحدة بطائفة من التمارين المتنوّعة، تتمحور حول المستوى الصوتي، والمعجمي، والنّحوي، ويَعْقُبُ التمارين فقرة استراحة، تضمّ ألعابا، وما يلفت النظر فيها تخصيصها جانبا تعليميّا، يهتّم بمعالجة التباينات اللهجية في التّعبير بين الدول العربيّة؛

(1) Idem., p.24.
(2) Idem., p.28.
(3) Ibid.
(4) Idem., p.29.
(5) Idem., p.30.
(6) Ibid.
(7) Idem., p.31.

فعبارة "كيف حالك"(١)، يمكن التّعبير عنها باختلاف الدول، بما يأتي: "كيف داير، شنوّ الأحوال، شلونك، واش راك، ازيّك، كيفك"(٢). وهذا ما من شأنه اطّلاع المتعلّم على الجانب التّعبيري المتداول حقّا وحقيقة في البلاد العربيّة. ويحتوي المصنَّف كذلك على فهرس الأعلام، ويشمل بعض المصطلحات، بحيث يرد الاسم بالعربية والفرنسيّة، ويُقدّم تعريف له بالفرنسيّة، مثال:

- Caravane groupe de voyageurs voyageant ensemble dans une zone dangereuse (désert ou région peu sûre) [3]
- Al-Chabi (Abou l-Qasem) célèbre poète romantique tunisien (1906-1934) [4]

من الواضح أنّ الهدف من إزجاء هذا النّوع من التّعريفات، يتمثّل في السّعي إلى تقويّة المعارف الموسوعيّة المتعلقة بالجوانب الأدبية والثقافيّة العربيّة. ويتضمّن المصنَّف كذلك معجما مزدوجا، ينطوي على أهمّ المفردات الواردة في المتن التّعليميّ.

وعلى الرّغم من المزايا العديدة التي حفل بها مرجع (كلّه تمام)، فإنّ عليه مآخذَ، ومنها أنّه، لا يُفَصِّلُ في طبيعة المتلقي المستهدَف بالوضع، إذ يقضي التلميذ أربع سنوات في التّعليم المتوسط، ولا يُرى في صفحات المصنَّف، من توضيح بائن، أو من أثر يحدّد القِسْمَ المعنيّ بالمادّة التّعليميّة. ويلحظ غياب تّشكيل الكلمات، فبالنسبة إلى متعلّم مبتدئ؛ فليس من اليسير ممارسة القراءة، بدون أن تُضبَط الحركات على الحروف، إذ قد يتعثّر المتعلِّم، ولا تجيء قراءته في صورة مستقيمة.

٤. سمات مصنّفات تعليم العربيّة الموجهة للفرنكوفونيين:

تباينت المحتويات التّعليميّة المتضمنَّة في المصنّفات المرجعيّة التي تعرّضنا لها بالدراسة والتّحليل، كما اختلفت في طبيعة المناهج المتّبعة في تقديم المتن التّعليمي، بيد أنّه "مهما تعدّدت وتنوّعت الأساليب والمنهجيات، فإنّ هدف العمليّة التربويّة في صفوف اللغات الأجنبية لا يتغيّر وهو تمكين المتعلّم من وسائل الاتصال الشفهي والكتابي بواسطة نظام لغة جديدة"(٥)، ولقد تقاطعت المصنّفات

---

(1) Idem., p.35.
(2) Idem., p.39.
(3) Idem., p.152.
(4) Idem., p.151.
(٥) جرجوره حردان وآخرون، كتاب المعلّم من الخليج إلى المحيط، ج٢، منشورات ديديه، باريس، ١٩٨٠م، ص ٢٠.

في بعض السمات البارزة، منها الاستعانة بالتّرجمة، والشّرح بالفرنسيّة، ووضع معجم مزدوج للمرجع، والجمع بين المستويات اللسانيّة: الدلالي، المعجمي، الأسلوبي، الصّوتي، الخ، ومعالجة بعض الجوانب الثقافيّة الخاصّة بالبلاد العربيّة، ومنها ما شمل بعض التّلميحات عن المحكيّات العاميّة.

وعلى الرّغم من كون المراجع التّعليميّة بمثابة القشّة التي يستنجد بها متعلّم العربيّة؛ ومبعث ذلك أنّ المتعلّم يَدْرُسُ لغة خارج بيئتها، إلّا أنّها مصنَّفات، تُحسَب عليها جملة من الهنات، وتُسجَّل إزاء متونها الكثير من النقائص. ويُؤخذ عليها ذلك الغموض الذي يكتنف طبيعة مستوى المتلقّي الذي تُريد معونته، إذ جمهور متعلمي العربيّة ليسوا في مستوى المقام التّعليمي نفسه، وإنّما هم درجات تتباين، ومستويات تتغاير. وقد قُيِّض لنا معاينة غياب وتغييب مبدأ رئيس، ألا وهو عامل التدرج في بسط المواد والدروس التّعليميّة، كما تبيّن أنّ حجم المادّة عرف تكثيفا ملفتا، والرّأيُ أنْ لا فائدة تُرجى منه، ما عدا إثقال كاهل المتعلِّم، وتعقيد مأموريته مجّانا. وقد تسنّى لنا تبيان ظاهرة المزج بين الكثير من المطالب التّعليميّة: نحو، صرف، مفردات، ترجمة، فهم، قراءة، جوانب صوتيّة، مستويات لغة، ثقافة، الخ، ونحسب في هذا المزج والدّمج تعاطيّا موسوعيّا شموليّا، مساوئه أكثر من منافعه – ولئن كان مراد واضع المصنَّف بطبيعة الحال نبيلا –؛ فإنّ محاولة القبض على كلّ حقل معرفي في فضاء تعليميّ واحد، لا يعدو إلّا أن يكون إجراءً مرهِقا ومُجهِدا على المتعلِّم، ولاسيما المبتدئ.

وقد وقفنا على غياب التّشكيل في ضبط المفردات والعبارات والجمل في مناسبات كثيرات، في حين إنّ متعلِّم العربيّة، في أحوج ما يكون إلى وضع الحركات والسكنات، ليقدر على نطق ما هو بصدد تعلّمه؛ "فمن الصعب قراءة كلمة بالعربيّة ما لم نعرفها مسبقا، وما لم ندرك معناها"[1]، وقد تستعصي أحيانًا قراءة بعض المفردات، حتّى على المتعلِّم المتمرّس، ما لم تُضبَط الكلمة المبهمة بحركات الإعراب. ولاحظنا، ولئن بنسب متفاوتة، افتقار المصنَّفات إلى الرسومات التّوضيحيّة، والصور، والجداول، وعدم تعويلها على الألعاب، والفقرات التّرفيهيّة؛ فجدوى هذه المحتويات

(1) Henriette Walter et Bassam Baraké, Arabesques: l’aventure de la langue arabe en Occident, Robert Laffont, éditions du temps, Coll. « le goût des mots », Paris, 2007, p. 231, « il est difficile de lire un mot en arabe si on ne le connaît pas déjà et si on ne sait pas ce qu’il signifie».

البيداغوجيّة غير خاف البتّة، تبعا لما تُحْدِثُه من متعة، وما تثيره من تجاوب تعليميّ تفاعليّ.

الخاتمــة:

تشهد مصنَّفات تعليم العربية تناميًا في الإنتاج والنّشر، بل من المؤلفات ما أُعيد طبعه مرّات عديدات. وهذا الاهتمام المتزايد يُترجم شيوع العربيّة خارج ديارها، ويبيّن مدى توسع حجم الإقبال على تعلّمها، إذ تشير إحدى الإحصاءات عن موقف التلاميذ الذين يدرسون اللغة والثقافة العربيتين أنّه "موقف إيجابي جدًّا ويمثّل ٨٦% من مجمل الحالات"[(١)].

ومع ذلك، فالاهتمام بالعربية تعلّما وتعليما، لا يُعفي مصنَّفات تعليم العربيّة لغير الناطقين بها من النّقد والنظر؛ بل وإنّه لمن الأليق أن تُخصّص لها دراسات بحثيّة معمقّة، ابتغاء النظر بصورة شاملة في مناهجها، ومضامينها، وكي يتسنّى كذلك تعقّب مزاياها ونقائصها. فالمراجع التّعليميّة، وإنْ كانت ثمرة جهود واجتهادات مشكورة – لما ترومه من إسداء العون إلى المتعلّم غير الناطق بالعربيّة–؛ إلّا أنّه من المستحسن أنْ تُطوّر مضامينها من النّاحية النّوعيّة، بعدما أصبحت متوافرة كمّا وعددا.

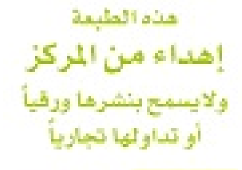
لا يجب أن نغفل أنّ إنتاج وطبع المراجع التّعليميّة، تحكمه أيضًا عوامل تجاريّة؛ فدور النّشر تتهافت على كلّ ما هو رائج، وفق مفهومي العرض والطلب. وإزاء هذا الواقع، يبدو أنّ مراجعة مضامين ومناهج المراجع التّعليميّة مسألة حيويّة، وفق استبيانات، تُجرَى قبل وبعد إصدارها، بغية تطويرها وتكييفها ومتطلبّات المتعلّمين، إذ لا يمكن تجاهل تطلّعات وأفق انتظار المتعلِّم. وأحسن طريقة لوضع كتب التّعليم، هي تلك التي تنطلق مجيبة عن تساؤلات المتعلِّم، لا تلك المضامين، على غزارتها وجدّتها، من جملة ما قد يُفرَض فرضا من فِكْرٍ وتصوّرات واضعها؛ ذلك أنّ الفاعل الأساس في العمليّة التّعليميّة هو المتعلِّم الأجنبي، وإذا كان أهل العربية يجدون صعوبات في تعلّم لسانهم، فما بالنا بغرباء عن بيئتها وثقافتها. لذا، من الجدير أن تحظى اهتمامات المتعلّمين، بقطب الرحى خلال

(1) Sam Ammar, L'enseignement de l'arabe en France: enquêtes et analyse, thèse pour le doctorat d'Etat, sous la direction de Mohammed Arkoun, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III, 1988, p.120, « les attitudes sont très favorables dans 86% des cas ».

وضع المراجع التّعليميّة من جهة، ومن الحكمة أنْ يتوّسل المؤلِّف(ون) بأنجع المقاربـــات الناظمـــة للمحتويات التّعليميّة من جهة أخرى.

بناء على ما سقناه في بحثنا هذا، وما لاحظناه في متون تعليم العربية، يتجلّى أنّه لا تتحقّـــق فاعليّة أفضل للمصنّفات التّعليميّة، بالتصدّي إلى مستويات شتّى، من طريق وضع مصنَّف واحـــد لها؛ فمن الصّعب جمع متطلّبات متباينة، وصهر مستويات متنوّعة، في مرجع يكون جامعا مانعـــا، ولا يمكن التعامل مع المتعلِّم المبتدِئ، والمتوسط، والحسن، والمتقدِّم، والجيّد، والمـــتمكّن، بالطريقـــة المنهجيّة ذاتها، فكلّ صنف من المتعلّمين لديه إمكانياته، وقدراته في الاستيعاب والإدراك، وعلى إثر ذلك وجب أن تتواءم تقنيّات وأساليب المعالجة، بالأخذ في الحسبان مقتضيات كل مستوى تعليمي على حدة. ومن ثمّ، وجب إعداد المصنّفات من منطلق التعامل مع مستويات متفاوتة، بتخـــصيص سلسلة من المراجع، بحيث تعنى كل سلسلة بمستوى معيّن، كي يجدِ المتعلِّم ضـــالته، ويـــسير إذّاك بخطوات متئدة في مشواره التّعليميّ. وما يجب مراعاته في وضع المراجع التّعليميّـــة هـــو انتـــهاج التدرّج، وتذليل طرائق التّعليم، وتبسيط المحتوى التّعليمي أيّما تبسيط، ونحن نتشوّف فيه إجـــراءً لا مناص منه، لاجتذاب ميل المتعلِّم، ولتقديم يد العون له؛ فلا تغني الكثافـــة في المحتـــوى التّعليمـــي، والقفز على المراحل والتّعقيد (الذي ربما قد يكون غير مقصود خلال وضع المصنَّف) في شيء، مـــا عدا تثبيط عزيمة المُقْبِل على تعلّم العربيّة، وكذا كبح حافزيّته.

ومن الدعامات التي تعضّد المتن التّعليمي لمراجع اللغة، نذكر ضرورة إدماج صور ورسومات توضيحيّة، وإرفاق الأقراص المضغوطة، ابتغاء تعويد المتعلِّم على الاستماع من جهـــة، ولتحـــسين الجانب الصّوتي لديه من جهة أخرى، وعدم تكثيف محتوى الصفحة، وإعطاء أهميّـــة لاســـتعمال الألوان، والاعتناء بضبط التّشكيل لتيسير القراءة، والاستعانة بالألعاب التّرفيهيّة اليسيرة لتحقيـــق المتعة في البحث والتعلّم، والتوّسل بالتّمثيل الصوتي لكي تستقيم القراءة بالعربيّـــة، والـــتروع إلى التخصّص في وضع المراجع، بحيث تكون هناك مصنّفات للقصص القصيرة، والأغاني، والألعـــاب اللغوية، وأخرى تعنى بالجوانب الثقافيّة: ألغاز، أمثال، حكم، دون نسيان مـــا يتعلّـــق بالجوانـــب اللسانيّة والتّعبيريّة، وبالمحكيات المتداولة الخ، والاتكاء على التّرجمة في عرض المتن التّعليمي، ومـــن الضروري أيضًا عدم إغفال تنقيح المصنفات المرجعيّة، وتصحيحها من الهنات والأخطاء، قبل طبعها وطرحها في السوق.



وينبغي لمؤلّف المرجع التّعليمي، الأخذ في الحسبان الازدواجية اللغويّة، إذ لا يمكن الاقتصار على الفصحى، بدون الإشارة إلى واقع التداول بالدارجة في البلاد العربيّة، حتّى يكون المتعلّم على بيّنة من أمره؛ فلا يصطدم بواقع استعمال العاميّة الذي يكاد يكون مهيمنا. أقول هذا وقد أخبرني ألسني فرنسي مشهور أراد تعلّم العربيّة لّما كان شابا؛ فأخذ دروسا من هنا وهنا، وبعد مدّة عرض ما تلقنّه على ألسني آخر يتقن العربية، وما كان ردّ هذا الأخير إلّا أن قال له: "ليس فصيحا ما تقول"، وتبيّن للمتعلّم أنّه كان يتلقن الدارجة الجزائريّة، عوض العربية الفصحى؛ فانقلب، بعد ذلك، إلى تعلّم اللغة الإنجليزية، وأصبحت له قدم راسخة فيها.

وصفوة القول، نصل إلى أنّ المتعلّم الفرنكوفوني، كغيره من متعلّمي العربية الأجانب، يحتاج إلى مصنّفات تتأسس على مقاربات تعليميّة صلدة، واضحة المنهج، وسهلة في الطّرح، بحيث تنبني على خصوصيّات اللسان العربي وسماته. ويبدو أنّ محدوديّة فعّاليّة المصنّفات الموضوعة متأتيّة من كونها اجتهادات فرديّة، سعت إلى حمل عبء ثقيل، يقتضي في الحقيقة تضافر جهود فريق عمل متكامل؛ ومبعث ذلك أنّ المتن التّعليميّ هو بمثابة نص مرجعي، يتطلّب دراسات قبليّة وبعديّة، لكي تُدرج ضمنه تحسينات دائمة على مستويي الشّكل والمضمون.

مكتبة البحث

بالعربية:

- حردان جرجوره وآخرون، كتاب المعلّم من الخليج إلى المحيط، ج٢، منشورات ديديـه، بـاريس، ١٩٨٠م.

بالفرنسية:

- AMMAR Sam, L'enseignement de l'arabe en France: enquêtes et analyse, thèse pour le doctorat d'Etat, sous la direction de Mohammed Arkoun, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III, 1988.
- BESNACI Mohammed, La contextualisation dans la lexicographie bilingue: le cas du dictionnaire français-arabe, Editions Oum-El-Kitab, Mostaganem, 2014.
- GUIDERE Mathieu, Je parle arabe, 1ère édition, Ellipses, Paris, 2004.
- GUIDERE Mathieu, Je parle arabe, 2ème édition, Ellipses, Paris, 2015.
- HADJAJI Hamdane et KADRA Houria, Méthode d'arabe moderne, Bachari, 4ème édition, Paris, 2012.
- KOULOUGHLI Djamel Eddine, L'arabe, PUF, Que sais-je ?, Paris, 2007.
- MOUSSAOUI Mahboubi, L'extraordinaire histoire de la langue arabe, Editions Sabil, 2ème édition, Union Européenne, 2014.
- REIG Daniel, Manuel d'arabe moderne, Maisonneuf & Larose, Paris, 1981.
- TAHHAN Brigitte, Kullo tamam, Delagrave, Institut du Monde Arabe, Paris, 2005.
- WALTER Henriette et BARAKE Bassam, Arabesques: l'aventure de la langue arabe en Occident, Robert Laffont, éditions du temps, collection: « Le goût des mots », Paris, 2007.

تدريس عناصر ومهارات اللغة العربية الاتصالية لغير الناطقين بها

أ. ستي صالحة
مدرّسة في جامعة سلطان مولانا حسن الدّين
الإسلامية الحكومية بنتن

ملخص البحث:

فإنّ عناصر اللغة العربية تتكون من الأصوات والمفردات والقواعد؛ فالأولى جمع صوت، وهو الأثـرُ السّمعي الذي تحدثه تموّجات ناشئة من اهتزاز جسم ما. والثانية جمع مفردة أو مفرد، وهو ما لا يـدلّ جزؤه على جزء معناه. وأما الثالثة فجمع قاعدة، وهي الضابط أو الأمر الكلي الذي ينطبق على جزئيات.

وإنّ المهارات اللغوية العربية تتكون من مهارة الاستماع، ومهارة الكلام، ومهارة القراءة، ثم مهـارة الكتابة. فالأولى تعني تركيز الشخص المستمع لكلام المتحدث بغرض فهم مضمونه وتحليله ونقده، أي ليس المقصود من الاستماع الإنصات للحديث فقط؛ بل يتجاوز ذلك إلى ربط الرموز بدلالتها، ومدى صـحة هذه الدلالات. والثانية نطق الأصوات العربية نطقًا سليمًا بحيث تخرج هذه الأصـوات مـن مخارجهـا المتعارف عليها لدى علماء اللغة. والثالثة عامل أساس في بناء الشخصيّة وصقلها، فهـي تـزود القـارئ بالمعارف والخبرات التي قد لا يستطيع أن يكتسبها مباشرة إلا من خلال القراءة. وأما الرابعة فنشاط معقّد جدًّا، ولذلك فإنّ تعريف الكتابة الجيّدة أمر يصعب الوصول إليه، ولكن قد تعرف الكتابة بأنّهـا رسـم الحروف بخط واضح لا لبس فيه ولا ارتياب مع مراعاة النهج السليم للكلمات وفق قواعد الكتابة العربيـة المتفق عليها لدى أهلها، بحيث تعطي في النهاية معنى مفيدًا ودلالة معينة.

لا ريب في أن أضعف ما في المناهج البنائية تركيزها على النحو بإبرازها الظواهر النحوية بعيدًا عـن التطبيق العملي في المواقف الحقيقية. وقد كان في إمكان المنهج البنائي أن يلجأ إلى المدخل الموقفي، لكنـه كان يرسم المواقف من أجل تعليم النحو لا من أجل تحقيق الوظائف اللغوية، لذلك كله تحـاول المنـاهج الوظيفية أن تتجاوز هذا الضعف بأن تركز على الهدف النهائي من اللغة وهو الاتصال الوظيفي التـداولي بين أفراد المجتمع، ويزعم كل من المنهجين أنه يقدم المكونات الضرورية في اللغة، فالأول يرى أن الـدارس يحتاج إلى المعلومات الضرورية من المعجم والنحو لأنها ضرورية للاتصال، والثاني يرى أن الدارس يحتـاج إلى تعلم السلوك الاتصالي المناسب خلال مرحلة التعلم، وأنه سيكتسب بذلك نحو اللغة اكتسابًا ذا فائدة، كما أنه لا ينبغي أن نترك الدارس يكتسب بنفسه القدرة على الاتصال.

كلمات أساسية: عناصر اللغة العربية –مهارات اللغة العربية– الأهداف – خطوات التـدريس– تعليم الاتصال.

أ . مقدمـــة:

وإذا تحدَّثنا عن اللغة، فلا يمكن أن ندع الحديث عن عناصر اللغة والمهارات اللغوية، فهمنا أن الأولى تحتوي على الأصوات، والمفردات، والقواعد، وأمّا الثانية فتشتمل على مهارة الاستماع، ومهارة الكلام، ومهارة القراءة، ثم مهارة الكتابة. ومعنى ذلك، أن المدرّس لا بد يسيطر عليهما سيطرة تامة كما يسيطر على المصطلحات التعليمية كالأهداف التعلمية، والمواد الدراسية، والمداخل التعليمية: طرائقها وأساليبها ووسائلها، ثم التقويمات التدريسية. بناء على ذلك، فكلامنا الآن مقتصر على عناصر اللغة: أهدافها وخطوات تدريسها.

ب . بحث تحليلي:

ب.١. الأصوات: أهدافها وخطوات تدريسها:

ومن المشكلات المهمة التي يواجهها مدرّس اللغة العربية كلغة ثانية التغلب على صعوبات النطق لدى طلبته. ولا شك أن البداية تكمن في معرفة النظام الصوتي للغة العربية، ومقارنته بالنظام الصوتي للغة الأم لدى المتعلمين، للتعرف على نطاق التشابه ونطاق الاختلاف بين النظامين. وتدعى هذه المقارنة الدراسة التقابلية، أو التحليل التقابلي. ويفيد هذا التحليل مدرّس اللغة العربية من عدة وجوه[١]، يأتي في مقدمتها أن الهدف من تدريس الأصوات هو مساعدة الطلبة على هضم وإتقان مختلف أصوات اللغة[٢]، ويضاف إلى ذلك القدرة على:

١ – فهم عناصر النظام الصوتي للغة واستعمالها مثل نطق الأصوات، والنبر والتنغيم.

٢ – استعمال إشارات اللغة الجانبية مثل تعبيرات الوجه والإشارات.

٣ – فهم الدلالات المصاحبة للكلمات التي يستخدمها.

٤ – فهم السياق الثقافي الذي يضفي على الكلمة معنى يختلف عن معناها في سياق عن آخر.

(١) محمد على الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض: المملكة العربية السعودية،١٩٨٢م، ص، ٣٧.

(٢) حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، ١٩٨٧م، ص ١٨٣.

٥- التمييز بين التعبير الحقيقي والمجازي.

٦- فهم التراكيب اللغوية واستخدامها بكفاءة.

٧- الإلمام بموضوع الحديث وخبرتهم السابقة به.

٨- المعرفة باتجاهات المستمعين وميولهم وقيمهم[1].

من الأهداف السابقة يتضح لنا أن خطوات تدريس الأصوات يمكن إيضاحها فيما يلي:

١). يحث المعلم طلابه على تكرار الشيء من بعده، فإن تكرارهم يكون على ثلاثة أنواع، هي التكرار الجمعي، والتكرار الفئوي، ثم التكرار الفردي. ويقصد بالتكرار الجمعي تكرار يشترك فيه الصف كله. والتكرار الفئوي هو تكرار تشترك فيه فئة من الصف. وأما التكرار الفردي فهو تكرار يقوم به طالب واحد في الوقت الواحد، ثم يتلوه طالب ثانٍ وطالب ثالثٍ حتى يشترك جميع طلاب الصف أو معظمهم أو بعضهم.

٢). ينطق المعلم النموذج المطلوب مرتين أو ثلاثًا والطلاب يستمعون.

٣). يعطي المعلم لطلابه إشارة تطلب منهم التكرار الجمعي.

٤). يكرر المعلم الإشارة نفسها إذا أراد أن يكرر الطلاب بطريقة جمعية.

٥). يعطي المعلم إشارة تطلب من الطلاب بدء التكرار الفئوي.

٦). يكرر المعلم الإشارة نفسها إذا أراد أن يبدأ طلابه التكرار الفئوي مرة ثانية.

٧). يعطي المعلم إشارة تطلب من الطلاب بدء التكرار الفردي.

٨). في أثناء التكرار الفردي، يستمع المعلم لإجابات الطلاب فيصحح ما يحتاج إلى تصويب، ويشجع من يستحق التشجيع، ويثني على من يستحق الثناء[2].

وهذه الخطوات في تدريس الأصوات تكون مناسبة بتطبيقها متكررة ومتوالية حتى يكون الطلاب معتادين على نطق الأصوات العربية التي تبدأ من الأحرف والكلمات ثم الجمل.

---

(١) رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها– مناهجه وأساليبه، مصر: إيسيسكو، ١٩٨٩م، ص، ١٥٥-١٥٦.

(٢) محمد على الخولي، المرجع السابق، ص ٥٣-٥٤.

ب.٢. المفردات: أهدافها وخطوات تدريسها:

ظهر الاهتمام بقوائم المفردات الشائعة في اللغة الإنجليزية وغيرها من اللغات العالمية منذ أوائل هذا القرن[١]. وكان من أشهر هذه القوائم قائمة ثورندايك التي نشرت في الولايات المتحدة عام ١٩٢١م[٢]. وفي اللغة العربية ظهرت عدة قوائم كانت أولاها قائمة بريل عام ١٩٤٠م التي جاءت ثمرة إحصاء حوالي مئة وستة وثلاثين ألف كلمة من الصحف اليومية الصادرة خلال السنوات ١٩٣٧م – ١٩٣٩م معظمها من جريدتي الأهرام المصرية وفلسطين الفلسطينية. ولم يحص بريل ومساعداه كل ما ورد في الصحف التي اختاروها، بل اقتصروا على موضوعات معينة كالمقالات الرئيسة والأخبار والحوادث[٣]، والمفردات واحدها مفردة، ونقصد بها: اللفظة أو الكلمة التي تتكون من حرفين فأكثر وتدل على معنى، سواء أ كانت فعلاً أم اسمًا أم أداةً[٤]. والمفردات من حيث الفعل تتكون من الفعل الماضي (طلع) والفعل المضارع (يكتب) ثم الفعل الأمر (اجلس). والمفردات من حيث الاسم تحتوي على الاسم العام والعلم والمصدر (رجل–محمد–كتابة)، والصفة (طويل–مصري–أحسن–أعلم)، والضمير (أنا–هذه–التي)، وأما المفردات من حيث الأداة فتشتمل على الروابط مثل حروف الجرّ، وحروف العطف، وحروف الاستثناء والاستدراك. والتحويلات وتشمل أدوات النفي وأدوات الاستفهام[٥].

ومن الأمور السابقة، يتضح لنا أن لتدريس المفردات العربية أهدافًا خاصة بيانها كما يلي:

١- قدرة الطلاب على نطق حروف العربية.

٢- قدرة الطلاب على فهم معاني حروف العربية مستقلة.

٣- قدرة الطلاب على معرفة طريقة الاشتقاق من حروف العربية ووصفها في تركيب لغوي صحيح.

---

(١) داود عطية عبده، المفردات الشائعة في اللغة العربية، الرياض: جامعة الرياض، ١٩٧٩م، ص، ب.

(٢) المرجع نفسه، ص، ب.

(٣) المرجع نفسه، ص، ت.

(٤) عبدالحميد عبدالله وناصر عبدالله الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الاعتصام، ص ٧٨.

(٥) المرجع نفسه، ص، ٧٩–٨٠.

٤- قدرة الطلاب على استخدام الكلمة المناسبة في المكان المناسب[1].

ويتضح لنا مما سبق أن خطوات تدريس المفردات يلزم أن تحتوي على الأمور التالية:

١) الشرح عن طريق الموقف أو السياق اللفظي: فالمدرس عندما يدخل الصف ويقول: السلام عليكم، يشرح المعنى العام لهذه العبارة بأنها تحية نلقيها على الآخرين، فإذا استعملها عند خروجه من الصف كذلك فقد أعطاها معنى آخر وهو تعبير نستعمله عند الوداع.

٢) اشتقاق الكلمة أو بنيتها: فالمدرس يوضح معنى الكلمة بذكر معنى الكلمات الأخرى التي تشترك معها في الأصل ويعرف الطالب معناها، فيبين المدرس كلمة "مكتبة" بربطها بكلمة "كتاب"، أو "كتب" مثلاً، ويوضح المدرس علاقة "أقلام" بمفردها "قلم" إلخ.

٣) التمثيل: بإمكان المدرس أن يؤدي بعض الحركات الحقيقية مثل المشي أو الجلوس أو الكتابة، ليشرح معاني هذه المفردات، كما يمكنه أن يمثل لبعض الحركات كأن يغمض عينيه ويضع كفه تحت خده ليعبر عن النوم، ثم هناك استعمال آخر للتمثيل في شرح حروف الجر وبعض الظروف كأن نضع شيئًا داخل شيء ليبين المدرس معنى "في"، ويمكن التمثيل بالإضافة إلى المرئيات، والأصوات، فالمواء يمكن شرحه بمحاكاة صوت القطة مثلاً.

٤) الإشارة إلى الشيء أو لمسه: يشير المدرس إلى الأشياء الملموسة الموجودة في الصف أصلاً "مثل الكرسي والسبورة"، أو يحضرها معه إلى الصف إذا كانت صغيرة مثل كوب، وطبق، وزجاجة، أو يحضر نماذج مجسمة لها، مثل نموذج لمنزل أو لحيوان.

٥) استخدام الصور والرسوم: يستطيع المدرس أن يستفيد من الصور والرسوم لشرح معاني بعض المفردات أسماء كانت أو صفات أو أفعالاً "حركات"، بل حتى الظروف وحروف الجرّ، ويدخل في هذا الباب الصور المتحركة "الأفلام الصامتة والناطقة" والشرائح، وكذلك الرسوم التوضيحية وغيرها.

٦) التسلسل أو السلم الدلالي: هناك بعض الألفاظ التي يسهل نقل معناها عن طريق استخدام

(١) رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص ١٩٤.

التسلسل، فالمدرس يشرح كلمة "أربعة" باستخدام التسلسل "واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة،..." وكذلك الحال مع أيام الأسبوع وأسماء الشهور يمكننا شرح معنى بعضها إذا عرف الدارس بعضها الآخر. وأما السلم الدلالي فيستفيد المدرس منه في شرح الأوزان والمقاييس وما شابهها. وفي المقاييس لدينا سلم يبدأ من المتر ويتجه نزولاً إلى المليمتر أو صعودًا إلى الكيلومتر، وفي أطوار نمو الإنسان: رضيع-طفل-صبي-شاب-رجل-كهل-شيخ. وبالتعريف مثلاً "الشارع" هو المكان الذي يسير فيه الناس والسيارات.

٧) المترادفات والأضداد: هاتان وسيلتان فعالتان في توضيح معاني بعض المفردات. فالمدرس يشرح معنى "ضخم" مثلاً بكلمة "كبير" المرادفة لها في المعنى، وشرح كلمة "صدق" أو "صباح" بذكر ضديهما "كذب" أو "مساء" على التوالي.

٩) الترجمة: الترجمة واحدة من الوسائل اللفظية التي قد يلجأ إليها المدرس خاصّة في شرح الكلمات ذات الدلالة المعنوية abstract وهذا بالطبع يعني شرح معنى الكلمة الأجنبية بإعطاء الكلمة المقابلة لها في لغة الدارس، وقد أوردنا هذه الوسيلة في آخر القائمة لأننا نرى أن من الخير أن نتبع وسائل لا تشجع الدارس على استخدام لغته الأصلية في الصف ولا نلجأ إلى لغة الدارس إلا عند الضرورة[١].

ب.٣. القواعد: أهدافها وخطوات تدريسها:

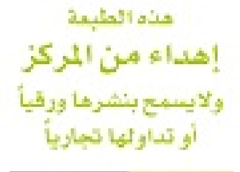
إن القواعد فرع من فروع العربية، ولهذا، فالقواعد إذن أمر ضروري، «لا يستغنى عنها، وهي أساس من أسس الدراسة في كل لغة»[٢]، وكلما كانت اللغة العربية واسعة ونامية ودقيقة زادت الحاجة إلى دراستها ومعرفة أسسها[٣]، و كذلك القواعد لا تنفصل منها، لأن اللغة بدون القواعد كالمرق بدون الملح.

---

(١) محمود إسماعيل صيني وآخرون، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها-تطبيقات عملية لتقديم الدروس و إجراء التدريبات، مكتب التربية العربي لدول الخليج،١٩٨٥م، ط٢، ص ٨٦-٨٨.

(٢) عابد توفيق الهاشمي، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٣م، ط٣، ص ١٩٥.

(٣) المرجع نفسه، ص ١٩٥.



مما مضى يتضح لنا أنه لا مرية في أن الهدف من تدريس القواعد في مرحلة التعليم العام هو إقامة اللسان، وتجنب اللحن في الكلام[١]، وهذا الهدف ليس معيارًا في جميع أقطار العالم، وإنما هو الهدف من تدريس القواعد في الدول العربية فحسب. ويوضح علي أحمد مدكور أن الهدف من تدريس القواعد هو «تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لحفظ القواعد المجردة»[٢].

ويضاف إلى هذه الأهداف المتقدمة هدفان من تدريس القواعد، وهما: فهم ما يقرؤه ويسمعه، حيث بدراسة تلك القواعد والتعرف عليها تعتدل في ذهن المتعلم المفاهيم ولا تضيع المعاني. والهدف الثاني، هو وضع ما يكتبه أو يتحدث به في صياغة مفهومة؛ حيث إنّ مراعاة تلك القواعد وتعلمها ينبغي في المقام الأول أن تعصم اللسان والقلم عن الخطأ في بناء الكلمات أو ضبط أواخرها إعانة للقارئ أو السامع على أن يفهم عنه ما يريده أن يفهم[٣]، ومما سبق يتضح لنا أنها أمور حيوية لمساعدة الطلاب على الفهم سريعًا، وإدراك المواد، وسهولة معرفتها حتى تتكون لديهم ملكة في العربية الفصحى.

وأما الهدف من تدريس القواعد في المدرسة الثانوية الإسلامية بإندونيسيا على وجه العموم، فهو زيادة معرفة الطلاب في تركيب الجمل الجديدة وتطبيقها باستخدام المفردات التي يعرفها الطلاب، سواء أكانت مفردات جديدة أم قديمة، مناسبة للبرامج المعينة[٤]، وهذه الأهداف أمور مهمة لقياس نجاح الطلاب والمدرسين في عملية التدريس. وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذه الأهداف توجه المدرسين توجيهًا، وترشد الدارسين في تعلمهم إرشادًا، حتى لا تنحرف الخطة والتنفيذ في عملياتهم. وهذا طبعًا شيء منطقي وواقعي، وأيضًا أمر طبيعي، ولا يردّه أحد من ذوي الأذهان الصالحة والأفكار السليمة.

---

(١) على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الشواف، ١٩٩١م، ص ٣٢١.

(٢) المرجع نفسه، ص ٣٢١.

(٣) حسين سليمان قورة، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨١م، ط١، ص ٢٦٨.

(٤) وزارة الشؤون الدينية، مرشد المعلم لتنفيذ تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الإسلامية بإندونيسيا، ١٩٩٨-١٩٩٩م، ص ٥.

ومما سبق، يتضح لنا أن خطوات تدريس القواعد كما يلي بيانه:

١) مقدمة، فيها تذكير الطلاب بالمواد الدراسية السابقة التي فيها عناصر متعلقة بمواد القواعد المقدمة.

٢) قراءة، ويقصد بها بأن المدرس يأمر طلابه بقراءة الأمثلة حتى يفهموا معانيها فهمًا دقيقًا.

٣) قيام المدرس بإجراء مناقشة مع طلابه عن المواد التي فيها عناصر القواعد في الأمثلة المقدمة.

٤) قيام المدرس مع طلابه بالاستنباط مما سبق نقاشه، فهذا الاستنباط يكتبه المدرس على السبورة حتى تصبح القاعدة مفهومة لجميع الطلاب.

٥) قيام المدرس مع طلابه بمقارنة الاستنباط بين التراكيب الجديدة والتراكيب القديمة، كأن يبحث مثلاً عن فعل مبني للمجهول وفعل مبني للمعلوم.

٦) الخاتمة، يعطي المدرس طلابه واجبات منزلية أو واجبات فصلية، وهو ما يسمى بالتقويم[١].

ج . تدريس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها:

ج.١. تدريس مهارة الاستماع:

والمعروف أن لكل لغة نظامًا صوتيًا خاصًّا بها. وهذا النظام الصوتي للغة يختلف بعضه عن بعض، وسوف نجد فيه صعوبة. ولذلك كانت ضرورة الاستماع المتكرر لأصوات اللغة الجديدة حتى تعتادها الأذن، ومن ثم يمكن نطقها نطقًا سليمًا[٢]. ولمهارة الاستماع أهمية كبيرة في حياتنا، إنها الوسيلة التي يتصل بها الإنسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين. وأما علاقتها بتعليم اللغة فإن مهارة الاستماع أمر أساس، ولذا فمن لم تتوافر لديه مهارة الاستماع الجيدة فلن يستطيع أن يتعلم اللغة جيّدًا. فالشخص الذي لديه عاهات في حاسة السمع أو الأذن يكون أقلّ كفاءة في تعلمه اللغة.

---

(١) د. هدايات وآخرون، تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الإسلامية، سمارانج: طه فوترا، ١٩٩٥م، في مرشد المعلم.

(٢) حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي،١٩٨٧م، ص ٢٢٣.

ويضاف إلى ما سبق فإن لمهارة الاستماع أهدافًا خاصة، وهي:

١ – تعويد الأذن على الأصوات الجديدة.

٢ – تعويد الدارسين على نطق اللغة الجديدة.

٣ – استيعاب السؤال تمهيدًا للإجابة عنه.

٤ – حل تمرين بتكملة عبارة أو تغيير كلمة أو إضافة أخرى.

٥ – استيعاب نصّ بتفصيلاته للإجابة عن الأسئلة.

٦ – استيعاب الأفكار الأساسية في نصّ لتلخيصه.

٧ – تتبع العناصر الرئيسة في موضوع لكتابة موضوع على منواله (إنشاء).

٨ – أخذ مذكرات عن الموضوع للاستعانة بها في تحضير البحوث.

٩ – التمهيد لمناقشة موضوع.

١٠ – مراجعة مادة سبقت دراستها[١].

واستنادًا إلى الأهداف السابقة، نأتي الآن للحديث عن خطوات تدريس مهارة الاستماع على النحو التالي:

١) تهيئة الطلاب لتدريس مهارة الاستماع. وتتضمن هذه التهيئة أن يبرز المعلم لهم أهمية مهارة الاستماع، وأن يوضح لهم طبيعة المادة العلمية التي سوف يلقيها عليهم، أو التعليمات التي سوف يصدرها، وأن يحدد لهم الهدف الذي يقصده، أي يوضح لهم مهارة الاستماع التي يريد تنميتها عندهم. مثل التقاط الأفكار الرئيسة، والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية، ومتابعة سلسلة من الأحداث.

٢) تقديم المادة العلمية بطريقة تتفق مع الهدف المحدد، كأن يبطئ في القراءة إن كان المطلوب تنمية مهارات معقدة، أو أن يسرع فيها إن كان المطلوب تدريب التلاميذ على اللحاق بالمتحدثين مسرعي الحديث، وهكذا.

(١) حمادة إبراهيم، المرجع نفسه، ص ٢٢٥.

٣) أن يوفّر للطلاب من الأمور ما يراه لازمًا لفهم المادة العلمية المسموعة. فـإذا كـان فيهـا كلمات صعبة أو اصطلاحات ذات دلالات معينة أوضحها، وإذا كان النصّ حوارًا بين عدة شخصيات كتب أسماءهم على السبورة أمامهم، حتى يمكنهم الرجوع إليها كلمـا دعـت الحاجة إلى ذلك، وإذا كان النصّ يشتمل على أفكار ذات ارتباطات سابقة أو ذات خلفيـة يلزم الإلمام بها وجب شرح ذلك لهم وهكذا، المهم أن يذلل المعلم للطلاب مشكلات النص بالطريقة التي تمكنهم بعد ذلك من تناوله.

٤) مناقشة الطلاب في المادة التي قرئت عليهم، أو التعليمات التي أصدرها. ويتم ذلك عن طريق طرح أسئلة محددة ترتبط بالهدف المنشود.

٥) تكليف بعض الطلاب بتلخيص ما قيل، وتقديم تقرير شفوي لزملائهم.

٦) تقويم أداء الطلاب عن طريق إلقاء أسئلة أكثر عمقًا، وأقرب إلى الهدف المنشود، وهـو مـا يمكن من قياس مستوى تقدم الطلاب بخصوصه[١].

ج.٢. تدريس مهارة الكلام:

والكلام في اللغة الثانية من المهارات الأساسية التي تمثل غاية من غايات الدراسة اللغوية. وإن كان هو نفسه وسيلة للاتصال مع الآخرين. ولقد اشتدت الحاجة لهذه المهارة في بدايـة النـصف الثاني من هذا القرن بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وتزايد وسائل الاتصال، والتحرك الواسع من بلد إلى بلد، حتى لقد أدى تزايد الحاجة للاتصال الشفهي بين الناس إلى إعادة النظر في طرق تعليم اللغة الثانية[٢]، واعتمادًا على هذه العبارات، فمهارة الكلام نفسها لها أهداف خاصة، ونفـصّلها فيما يلي:

١ – تطوير وعي الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية.

٢ – إثراء ثروته اللفظية الشفوية.

---

(١) رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها– مناهجه وأساليبه، مصر: إيسيسكو، ١٩٨٩م، ص ١٥٠.

(٢) المرجع نفسه، ص ١٦٠.

٣- تقويم روابط المعنى عنده.

٤- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.

٥- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.

٦- تحسين هجائه ونطقه.

٧- استخدامه للتعبير القصصي المسلي(١).

مما سبق يتضح لنا أن خطوات التدريس لمهارة الكلام على النحو التالي:

١) أن يتعرف المتحدث أولاً على نوعية المستمعين واهتماماتهم، ومستويات تفكيرهم وما يحبون سماعه، وما لا يرغبون في الاستماع إليه؛ أي أن يجيب عن سؤال: لمن أتحدث؟

٢) أن يحدد أهداف كلامه، فقديمًا قال العرب: إن البلاغة هي مراعاة مقتضى الحال، وإن لكل مقام مقالاً، ولكل حال مقتضاه. وعلى هذا فتحديد أهداف الكلام طبقًا لنوعية المستمع أو المستمعين ونوعية مادة الكلام نفسها، وظروف الزمان والمكان، كل هذا يعد أمرًا ضروريًّا، ويساعد المتكلم على تحقيق أهداف كلامه. وكل هذا يعني أن المتكلم أو المتحدث عليه أن يجيب أولاً عن سؤال: لماذا سأتكلم؟

٣) أن يكون المتكلم قادرًا على تحديد محتوى كلامه، أي أن يحدد الأفكار والمعاني والمشكلات التي يريد الحديث عنها. وأن تكون هذه الأفكار متفقة مع الأهداف التي سبق تحديدها. وهنا يستلزم الأمر تعليم التلميذ وتدريبه على كيفية الحصول على المعلومات والمفاهيم من مصادرها المختلفة. وهذا بدوره يعلمه ويدربه على مهارات البحث والتعلم الذاتي، والاعتماد على النفس. فالكلام أو التحدث هنا ليس لغويًّا، وإنما هو فنّ ذو مهارات شتى، ويعتمد على البحث والاستكشاف، والاستماع الجيد، والقراءة الواعية. ومعنى هذه الخطوة، أن على المتحدث الذي يخطط لحديثه أن يجيب على سؤال: بماذا سأتكلم؟

٤) أن يتم اختيار أنسب الأساليب أو الطرق للكلام أو الحديث. واختيار الأسلوب المناسب

(١) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الشواف، ١٩٩١م، ص ١١٤.

للكلام يعتمد على عدة عوامل منها نوعية المستمع، ونوعية الكلام، أي موضوعه ومادتــه، ونوعية الأهداف المراد تحقيقها. وهنا يجب تعليم التلاميذ وتدريبهم على أساليب الكــلام أو التحدث، أي التعبير الشفهي الآتية:

أ .المحاضرة.

ب.المناقشة والمحادثة.

ج.الندوة.

د .المناظرة.

هـــ.الخطابة وإلقاء الكلمات.

و.قص القصص والحكايات.

ز.إعطاء التعليمات.

ح.عرض التقارير.

ط.التعليقات والمداخلات[1].

ج .٣. تدريس مهارة القراءة:

إن القراءة من المهارات الرئيسة اللازمة في تعليم اللغة. وأما المهارات الأخـــرى فهـــي فهـــم المسموع والكلام والكتابة[2]، وسنعرض فيما يلي أهداف مهارة القراءة وخطوات تدريسها. وأما الأهداف العامة في القراءة فتشتمل على التالي:

١ – زيادة المعلومات والخبرات والثقافة العامة.

٢ – رقي مستوى التعبير.

٣ – تذوق الجمل.

٤ – عرض سير المصلحين والأبطال.

(١) علي أحمد مدكور، المرجع نفسه، ص ١١٢-١١٤.

(٢) محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض: المملكة العربية السعودية،١٩٨٢م، ص ١٠٧.

٥- تنمية ملكة النقد لما يقرأ.

٦- المتعة الشخصية وتطمين الهوايات وإنماء الخيال.

٧- تدريب الطلاب على جمع المعلومات(١).

ومما سبق يتضح لنا الأهداف الخاصّة التي تحتوي على الأمور التالية:

١- سلامة النطق ودقّته.

٢- ضبط حركات الحروف وسكناتها.

٣- القراءة التعبيرية المصورة للمعنى.

٤- السرعة المناسبة في القراءة.

٥- فهم المعنى.

٦- الإفادة من القراءة في واقع حياة الطالب.

٧- الاستجواب وأهميته(٢).

وإلى جانب ذلك، فإن خطوات تدريس القراءة كما يلي بيانه:

١) عندما ينظر القارئ إلى الصفحة المكتوبة في ضوء كاف، فإن الضوء الساقط على الرموز المطبوعة يعكس صورة الرموز على العين.

٢) عندئذ تحمل أعصاب العين هذه الرسالة البصرية إلى منطقة الإبصار في المخ، فإذا ما أثار رسم الكلمة أو الجملة الذي وصل إلى منطقة الإبصار معناها المعروف للقارئ من قبل، أو ارتبط الرسم بالمدلول، فهم القارئ المعنى. وطبعًا – كما عرفنا من قبل – سوف يختلف القراء في فهمهم للمعاني حسب ثقافتهم وخبراتهم ومدى فهمهم أو عدم فهمهم لأسلوب الكاتب وطبيعة تفكيره وطبيعة المادة المقروءة نفسها.

٣) هناك في المخ ترتبط مراكز الإبصار بمراكز الكلام، ومن الأخيرة تصدر الأوامر بالتحرك حركة معينة للنطق وذلك في حالة القراءة الجهرية.

---

(١) عابد توفيق الهاشمي، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٣م، ص ١٨-٢٠.

(٢) المرجع نفسه، ص ٢١-٢٣.

٤) قد يكون القارئ مبتدئًا أو سطحيًّا فلا يثير إدراك الرموز لديه إلا المعاني الصريحة البسيطة المحددة. وقد يكون القارئ ذا خبرة طويلة ومعارف واسعة فتتسع دائرة المعاني المفهومة لديه ويصل في فهمه إلى المعاني الضمنية.

٥) قد يكون القارئ ذا قدرة نقدية، فيحلل ويفسر ما يقرأ، ويتفهمه تفهمًا دقيقًا، ويحكم عليه بأنه صحيح أو خاطئ، وبأنه غث أو سمين وفق معايير موضوعية. وهذا النوع من الفهم المصحوب بالنقد والتقويم مصدر متعة فنية يستشعرها القارئ العميق.

٦) فإذا أفاد القارئ من المقروء أو من بعضه فاستجاب له وتمثله، ضمه إلى خبراته وصار جزءًا من معارفه و تجاربه العقلية[١].

ج.٤ . تدريس مهارة الكتابة:

إن الكتابة إحدى المهارات الأساسية في تعليم اللغة الأولى واللغة الأجنبية –بما فيها العربية – على حد سواء[٢]، وفي تدريس الكتابة تحتاج إلى المراحل المختلفة. وهذه العبارة رجحها حمادة إبراهيم، بأن «الكتابة تتأجل حتى نصل إلى مرحلة لا تشكل فيها رؤية الحروف مكتوبة ضررًا في مجال تصحيح النطق، خصوصًا وأن الكتابة ليست هي اللغة، بل هي محاولة فقط لتصويرها بنظام تشكيلي متفق عليه»[٣]، ولتدريس مهارة الكتابة أهداف. ويستهدف تدريس مهارة الكتابة عدة أمور، ومن أهمها:

١- إزالة حالة التوتر التي يشعر بها الدارس كلما طالت المرحلة الصوتية، وعدم تشتيت انتباهه بين مهاراتها.

٢- إشباع رغبته في تعرف الشكل المكتوب للرموز اللغوية. فذلك من شأنه زيادة ثقته بالبرنامج وإحساسه بأنه يمارس اللغة في مختلف أشكالها.

٣- تدعيم طريقة نطق الحروف والكلمات والجمل. وذلك بتمكين الطالب من ممارسة نطقها

(١) علي أحمد مدكور، المرجع السابق، ص ١٢٧-١٢٨.
(٢) محمد علي الخولي، المرجع السابق، ص ١٢٩.
(٣) حماده إبراهيم، المرجع السابق، ص ١٨٣.

منفردًا في البيت. ولا شك أن التبكير في هذا سوف يحمي الطالب من النطق المشوه عندما لا يسجلها في حينها، أو عندما يسجلها بكتابة صوتية خاطئة.

٤- تدريب الطالب على تعرّف طريقة نطق كلمات أخري قد لا ترد في الحصة، فيشعر بشيء من الاستقلال في نطق الكلمات وعدم التقيد بما يعرض عليه.

٥- تمكينه من حفظ المادة اللغوية التي تعلمها في الفصل واسترجاعها عند الحاجة إليها.

٦- تهيئة الطالب لتعليم المهارات اللغوية الأخرى. إن الكتابة نشاط لغوي مركب إذ يستلزم القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها ونطقها وقراءتها. وذلك قبل الشروع في كتابتها. ولا شك أن التدريب على الكتابة من شأنه تدعيم المهارات الأخرى.

٧- إن الكتابة نشاط لغوي متكامل نستطيع من خلاله الوقوف على مدى تقدم الطالب في تعلم المهارات الأخرى. فمن خلالها يمكن قياس هذه المهارات.

٨- وأخيرًا فإن التدريب على الكتابة من شأنه أن يزود الطالب بمهارات وظيفية يحتاجها بعد ذلك في حياته[1].

ولتحضير تدريس مهارة الكتابة ينبغي الأخذ بالخطوات التالية:

١) يبدأ المعلم مع الدارسين تعليم الكتابة عن طريق عرض كلمات وجمل قصيرة وسهلة النطق والكتابة على السبورة أو في بطاقات كبيرة. ثم يبدأ المعلم قراءتها على الدارسين ومطالبة بعضهم بقراءتها قراءة جهرية ومناقشتهم فيها، وأخيرًا يطلب منهم نقلها في كراساتهم ثم تصحيحها، وهذه المرحلة تسمى مرحلة الإملاء المنقول.

٢) عندما يشعر المعلم أن المتعلمين قد تقدموا شيئًا ما ينتقل معهم إلى الإملاء المنظور، ويتلخص في أن يأتي المعلم بقطعة، أو عدة جمل مناسبة لعقول الدارسين لغويًّا وثقافيًّا ثم يقرؤها عليهم، والتلاميذ ينظرون إليها على السبورة أو في الكتاب، ويطلب المعلم من الدارسين قراءتها فإذا ما انتهوا من القراءة ناقش المعلم معهم الكلمات الصعبة من حيث معناها وطريقة كتابتها، ويكتب كل هذا على السبورة، فإذا ما انتهى من ذلك أخفى السبورة، أو قام بمحو الكتابة

(١) رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص ١٨٧-١٨٨.

من عليها، ويبدأ في إملاء القطعة ثم أخذ الكراسات وتصحيحها، وأخـيرًا يقـوم بمناقـشة الأخطاء الشائعة لدى الدارسين.

٣) المرحلة الأخيرة، وهي تعد مرحلة متقدمة، وتهدف إلى معرفة مستوى الدارسين في الكتابـة والأخطاء التي يقعون فيها، وهي تسمى الإملاء الاختباري وفيها يقوم المعلم باختيار قطعـة إملائية تتوافر فيها شروط وقضايا إملائية معينة ثم يقوم بإملائها على الدارسين دون مناقشتها أو التعرض لكلماتها الصعبة، ثم بعد الانتهاء من الإملاء يأخذ الكراسات ويقوم بتـصحيحها ثم مناقشتهم في الأخطاء الشائعة التي وقعوا فيها[1].

وينبغي عند تدريس مهارة الكتابة مراعاة الأمور التالية:

١ – البدء بالكلمات السهلة في النطق، المشتملة على حروف قليلة خالية مـن حـروف اللـين والهمزات والمد.

٢ – الإكثار من تدريب المتعلمين على الكتابة بأكثر من طريقة، فمثلاً مرة يطلب منـهم كتابـة كلمة، وأخرى يطلب منهم تحديد الكلمة المكتوبة خطأ وتصويبها، ومرة ثالثة يأتي بالكلمـة ناقصة حرفًا أو حرفين، ويطلب منهم إكمالها وهكذا.

٣ – اختيار الكلمات والجمل المألوفة والتي سبق أن تم التعرف عليها في كتب القراءة وغيرها.

٤ – أن تمثل الكلمات المختارة مغزى وضرورة للدارس في الاستعمال اليومي.

٥ – التدرج في تقديم الكلمات الصعبة مثل الكلمات التي تحوي همـزات. ثم التـدريب علـى الكلمات التي تتشابه أصوات بعض حروفها، كالكلمات التي تشمل الذال والزاي والظـاء، ثم الكلمات التي تشمل التاء والسين والصاد وهكذا.

٦ – تدريب الدارسين على الكلمات التي تحمل قاعدة إملائية وإن كان من الأفـضل أن يركـز المعلم على الأخطاء الشائعة في كتابات التلاميذ، ولقد قامت الكاتبة بدراسـة اسـتهدفت معرفة الأخطاء الإملائية الشائعة[2].

---

(١) عبدالحميد عبدالله وناصر عبدالله الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الاعتصام، ص ٦٦-٦٧.

(٢) المرجع نفسه، ص ٦٧-٦٨.

د-تعليم اللغة بهدف الاتصال:

فيما عرضنا له من تطور تعليم اللغات الأجنبية رأينا كيف نشأت طرق ثم اختفت، وكيف ظهرت بعدها طرق كانت رد فعل لها، ولعل السؤال الذي يظهر أمامنا الآن بوضوح هو: كيف نقارن تعليم اللغات الأجنبية منذ مئة سنة بتعليمها في الوقت الحاضر، لا شك أن الإجابة عن هذا السؤال تكمن في عنصر جوهري هو ذلك السعي المتواصل نحو تعليم اللغة بهدف الاتصال، وقد نشط هذا السعي الآن، لم يصبه شيء من كلال، وتتابع الباحثون في دراسة معنى القدرة الاتصالية، وأعادوا دراستها وتعريفها أكثر من مرة، ودرسوا طبيعة الخصائص الفردية وأنماط الاتصال غير اللغوي، وفي ظل هذه المعرفة المتراكمة لا يزال الاندفاع نحو التوصل إلى أفضل طريقة لتعليم اللغة من أجل الاتصال، وإذا راجعت المجلات والدوريات المتخصصة وجدتها حافلة بموضوعات عن هذه المسألة كما ظهر عدد لا بأس به من الكتب يتوجه أساسًا إلى المدرسين لشرح طبيعة المدخل الاتصالي، فماذا نعني بالضبط بتعليم اللغة بهدف الاتصال؟

قد يكون مستحيلاً أن نؤلف إجابة من كثير من التعريفات التي قدمها الباحثون. لكننا نقدم هنا أربع سمات ا متداخلة قدمتها سافينيون Savignon 1983 في مقال لها يعد تطبيقًا عمليًا على القدرة الاتصالية:

١- لا تقتصر قاعة الدرس على القدرة النحوية أو اللغوية وإنما تركز على مكونات القدرة الاتصالية.

٢- لا تمثل الأشكال اللغوية أساسًا لتنظيم الدروس وترتيبها، وإنما تقدم من خلال تعليم الوظائف.

٣- الدقة اللغوية ليست غاية في حد ذاتها، وهي أمر ثانوي في التعبير، ومن ثم فإن الطلاقة أهم من الدقة، والمعيار النهائي في نجاح الاتصال هو التعبير الحقيقي عن المعنى المراد، وفهم المعنى المراد على وجه الحقيقي.

٤- ينبغي أن يكون استعمال اللغة هو الهدف النهائي للدارسين في قاعة الدرس، سواء في إنتاجها (الحديث) أم في استقبالها (الفهم) في سياقات لم يسبق التدريب عليها.

وواضح أن هذه السمات الأربع تكشف عن تغير جوهري في طرق تعليم اللغات، إذ إن المناهج التي كانت ترتب مفرداتها على أسس نحوية ظلت مستخدمة قرونًا عدة، ثم جاءت طريقة تعليم اللغة بهدف الاتصال لتضع التراكيب النحوية في إطار وظيفي، فلا يكون التركيز على القواعد، بل على استخدام اللغة الفعلية لاكتساب الدارس الطلاقة الطبيعية، على أن الطلاقة لا ينبغي أن تكون على حساب الاتصال الواضح المباشر غير الملبس. ومن هنا رأينا أن الدروس يجب أن تبنى على استعمال اللغة بصورة تلقائية بأن تشجع الدارسين على أن يتعاملوا مع مواقف لم يسبق لهم أن تدربوا عليها، وأن يكون ذلك بإشراف المدرس وتوجيهه دون أن يتحكم هو فيهم.

على أن ذلك ليس يسيرًا على المدرس نفسه خاصة إذا كان يعلم لغة ليست لغته الأصلية، غير أن ذلك لا ينبغي أن يحول بيننا وبين الهدف الذي نبغيه، فالتقنية المعاصرة (من تلفاز وأفلام وشرائط وحاسوب) تساعد هذا المدرس مساعدة محققة، ثم إن تدريب المدرسين ينبغي أن يكون له هذا التوجه.

المناهج الفكرية الوظيفية:

كان المنهج الفكري الوظيفي أهم مبشر بما نسميه الآن تعليم اللغة بهدف الاتصال، وقد أخذ هذا المنهج يحقق انتشارًا كبيرًا في المملكة المتحدة بعد ظهور العمل الذي أصدره المجلس الأوروبي 1975 Van Ek and Alexander وما تلا ذلك من ظهور تفسيرات له في السبعينيات. والصفة المميزة لهذا المنهج اهتمامه بالوظائف اللغوية لكونها هي التي تحدد عناصر تعليم اللغات الأجنبية، أما النحو فلا مكان له إلا فيما يتصل بتوضيح بعض التراكيب التي تؤدي هذه الوظائف.

والمفاهيم عامة وخاصة، أما العامة فمفاهيم مجردة كالوجود والمكان والزمان والكم والكيف، وفي داخل المفهوم العام كالزمان والمكان مثلاً نجد مفاهيم الموقع والحركة والبعد والسرعة والطول والوقت والتردد...إلخ. أما المفاهيم الخاصة فهي ما نسميه "بالسياق" أو "المواقف". فتعريفك بنفسك لآخرين مثلاً مفهوم خاص يندرج تحته الاسم والعنوان والعمل ورقم الهاتف وغيرها، كما أن السفر والصحة والتعليم والتسوق والخدمات وأوقات الفراغ كلها مفاهيم خاصة.

أما الجزء الوظيفي في المنهج الفكري الوظيفي فهو يوازي ما أسميناه وظـــائف اللغـــة، أي أن المقررات تدور حول هذه الوظائف كتعرف الأشياء وتعريفها والإبلاغ عن حـــوادث أو وقـــائع وتوجيه الدعوات والاستئذان وغيرها.

وقد أصبح المدخل الفكري الوظيفي أساسًا في تطوير الكتب المقررة في مجال تعليم اللغات الأجنبية بهدف الاتصال، وانظر مثلاً إلى محتويات كتاب كوفاي Coffey 1983 :

١ – تقديم شخص نفسه، أو تقديمه شخصًا آخر.

٢ – التحيات والوداع.

٣ – الدعوات.

٤ – الاعتذار، والعزاء، والمواساة.

٥ – الاعتراف بالجميل، والمجاملات، والتهنئة.

٦ – الطلب، والأمر، والتحذير، والتوجيه.

٧ – العرض والاستئذان.

٨ – النصيحة، والقصد.

٩ – السرور، والحزن.

١٠ – التعبير عن الرأي.

١١ – أن يطلب شخص أن يعيد ما قاله.

١٢ – مقاطعة حديث شخص ما.

١٣ – تغيير موضوع الحديث.

والوحدة النمطية في هذا الكتاب تشتمل على حوارات ومحادثات بين الزملاء في قاعة الدرس، ومواقف يعرض الدارس ما يقوله منها، وتقمص الأدوار، والعمل الجماعي، وتدريبات الاختيار من متعدد، ومناقشات وتدريبات جماعية لممارستها خارج قاعة الدرس.

لا ريب في أن أضعف ما في المناهج البنائية تركيزها على النحو بإبرازها الظـــواهر النحويـــة بعيدًا عن التطبيق العملي في المواقف الحقيقية. وقد كان في إمكان المنهج البنائي أن يستمر المدخل

الموقفي، لكنه كان يرسم المواقف من أجل تعليم النحو لا من أجل تحقيق الوظائف اللغوية، لذلك كله تحاول المناهج الوظيفية أن تتجاوز هذا الضعف بان تركز على الهدف النهائي من اللغة وهو الاتصال الوظيفي التداولي بين أفراد المجتمع.

ويزعم كل من المنهجين أنه يقدم المكونات الضرورية في اللغة، فالأول يرى أن الدارس يحتاج إلى المعلومات الضرورية من المعجم والنحو لأنها ضرورية للاتصال، والثاني يرى أن الدارس يحتاج إلى تعلم السلوك الاتصالي المناسب خلال مرحلة التعلم، وأنه سيكتسب بذلك نحو اللغة اكتسابًا ذا فائدة، كما أنه لا ينبغي أن نترك الدارس يكتسب بنفسه القدرة على الاتصال.

ومع أن المنهج المفهومي يزعم أنه ينمي القدرة الاتصالية بما يقدمه من مادة فإن هذا الزعم لم يسلمه من النقد، إذ يؤكد بعضهم Widdowson, H. 1978 أن هذه المناهج لا تزال تقدم اللغة في شكل قائمة من الوحدات، صحيح أنها وحدات وظيفية لكنها غير مترابطة، ويعلق على ذلك "ويدوسون widdowson, H. 1978" بقوله: لا تستند القدرة الاتصالية إلى تجميع المفردات والوحدات اللغوية في الذاكرة، ولكنها إستراتيجيات أو إجراءات إبداعية تستخدم لإدراك قيمة العناصر اللغوية في سياق الاستعمال، وهي القدرة على الاشتراك في حوار مكتوب أو منطوق بتوظيف المعلومات المشتركة بين أطراف الحوار عن رموز اللغة وقواعد استخدامها. وتلفت ماجي بيرنز Berns, M. 1985:15 المدرسين إلى أن الكتب التي تزعم أنها وظيفة قد تكون «غير كافية بطريقة مزعجة، بل قد تكون مضللة في طريقة تقديمها للغة على أنها أداة اتصال». وأضافت أن السياق هو المفتاح الحقيقي الذي يضفي المعنى على التراكيب والوظائف. ولذلك فإن المادة اللغوية في ذاتها ستظل قاصرة عن تزويد الدارس بالقدرة الاتصالية، لأن المنهج المفهومي يتعامل مع مكونات الخطاب، لا مع الخطاب ذاته.

المنهج المفهومي إذن ليس علاجًا ناجحًا، ولا يمثل الكلمة الأخيرة لمدرس اللغات، نعم هو ينظم المحتوى اللغوي في إطار وظيفي ويجعل النحو خاضعًا لوظائف اللغة، لكننا لم نصل بعد إلى الطريقة المثلى لذلك. ومهما يكن من أمر فقد بدأنا نرتاد طرقًا جديدة علينا أن نواصل السير فيها، ونحن نعلم أن الاتصال بلغة أجنبية ليس أمرًا هينًا، بل هو معقد أبلغ التعقيد، ومن العسير جدًّا أن نجعله يسيرًا في منهج ما، لسبب جوهري: أن الاتصال ذاته غير محدود والمناهج بطبيعتها محدودة.

وها أنت ذا قد رأيت أن القدرة الاتصالية شبكة معقدة متداخلة من الخصائص النفسية المنطقية، والاجتماعية الثقافية، والفيزيقية، واللغوية، ولا نعرف ماذا يحمل المستقبل من أدوات قد تمكننا أن نعالج كل هذه الخصائص دفعة واحدة ونقدم لمدرس اللغات حلاً لبعض مشكلات تعليم اللغات الأجنبية. لكن الذي لا شك فيه أن بعض خصائص الاتصال البشري تزداد أمامنا وضوحًا يومًا بعد يومٍ. وأن التكامل بين الباحثين ومدرسي اللغات يمكن أن يضع في أيدينا تصورًا صحيحًا لاكتساب المتعلم القدرة على الاتصال الواضح المثمر. (عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٤م، ص ٢٦٠-٢٦٤).

مراجعة الأساليب والمواد:

إذا راقت لك بعض جوانب المذهب الاتصالي، يمكنك استعمال بعض الأساليب والمواد المرتبطة به، وهي:

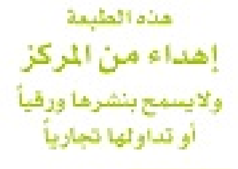
المواد الأصلية authentic materials :

يدافع مناصرو المذهب الاتصالي عن استعمال المواد الأصلية أو الحقيقية، لتفادي المشكلة التي يلاقيها الطلاب عند نقلهم لما يدرسونه في الفصل لاستعماله في المواقف الحياتية اليومية. ونلحظ في هذا الفصل أن المعلم استعمل موضوعات حقيقية من الصحف، كما طلب منهم للواجب المنزلي الاستماع إلى برنامج إذاعي أو تليفزيوني حي.

وربما تعذر استعمال المواد الأصلية مع الطلاب في مستوى أقل من المستوى المتوسط المتقدم الذي شاهدناه، في هذه الحالة يمكن استعمال مواد أقل بساطة (مثل النشرات الجوية لتمارين التكهن)، وعادة تكون الموضوعات الحقيقية أكثر جاذبية من غيرها. وليس من الضروري أن تكون المواد موثوقة المصدر بقدر ما هو مهم استعمالها استعمالاً حقيقيًّا، كما يمكن استعمال الأشياء الحقيقية (realia) لإثارة المناقشات مثل قوائم الطعام والجداول مع الطلبة في المستويات الأقل.

الجمل غير المرتبة أو المبعثرة scrambled sentences:

يوزّع المدرس على الطلاب مقطعًا مكوّنًا من جمل مختلطة، وقد تكون من مادة استعملها الفصل من قبل، أو من مادة جديدة. يطلب من الفصل إعادة ترتيب الجمل، ويعلم هذا التمرين



الطلاب سمات التماسك والترابط المنطقي في اللغة، فيتعلمون طريقة ربط الجمل معًا في المستوى فوق الجملة من خلال الأدوات اللغوية الرسمية مثل الضمائر المكررة (anaphoric pronouns)، والتي تجعل النص متماسكًا، ويتعلمون السمات اللفظية (semantic proposition) والتي توحّد النص وتجعله مترابطًا. ويمكن كذلك أن يطلب من الطلاب ترتيب نص حوار أو كتابة التعليق على صورة لقصة مصورة.

الألعاب اللغوية language games:

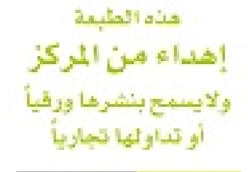
تستعمل الألعاب كثيرًا في المذهب الاتصالي، إذ إنها مسلية ومفيدة معًا. ويعتقد مورو Morrow في كتابه جونسون ومورو ١٩٨١م أن الألعاب ذات طبيعة اتصالية لاحتوائها على سمات الاتصال الثلاث: الفجوة المعرفية، والاختيار، والتغذية الراجعة. وقد ظهرت هذه السمات في اللعبة التي عايناها حينما تعرف المتحدثة ما ستفعله زميلتها في عطلة نهاية الأسبوع، وكان للمتحدثة الخيار في اللعبة التي ستختارها وكيفية اختيارها، وتتلقى التغذية الراجعة من أفراد المجموعة بتجاوبهم السلبي أو الإيجابي مع اختيارها.

القصص المصورة picture strip story:

يمكن تنفيذ أنشطة متعدد بالقصص المصورة، منها المثال الذي أوردناه في أسلوب الجمل المبعثرة. وفي النشاط الذي شاهدناه عرضت طالبة صورة واحدة من مجموعة الصور التي تعبر عن القصة، وسألت الطلاب التعرف على الصور التالية، موجدة بذلك فجوة معرفية لجهل الطلاب بما تحتوي عليه الصورة المطلوبة، ثم اختاروا الرد. وبناءً على التغذية الراجعة علموا مدى صحة اختيارهم، وهذا النشاط مثال للأسلوب الاتصالي لحل المشكلات، والذي يشتمل على سمات الاتصال الثالث المذكورة آنفًا، والعمل الجماعي لحل مثل هذه المشكلة يهيىء للطلاب فرصة التدريب على التفاوض حول المعنى.

تمثيل الأدوار role play:

تعرضنا لهذا الأسلوب من قبل خلال النظر إلى الطريقة الإيحائية. تمثيل الأدوار مهم جدًّا للمذهب الاتصالي للفرضية التي يهيئها للطلاب لممارسة الاتصال في مواقف وأدوار اجتماعية



مختلفة. ويمكن وضع تمثيل الأدوار بطريقة محكمة (مثل أن تحدد المعلمة للطلاب هوياتهم، والموقف، والموضوع الذي يتحدثون عنه، لكن تترك لهم تحديد ما سوف يقولونه).

والطريقة الأخيرة توافق المذهب الاتصالي، إذ إنها تترك للطلاب فرصة أكبر للاختيار، ومثل هذا التكوين لتمثيل الأدوار يوفر الفجوات المعرفية، إذ إن الطلاب لا يعرفون ما سوف يقوله المتحدث أو المتحدثين الآخرين، كما يحصل الطلاب على التغذية الراجعة عن مدى نجاحهم في الاتصال.

خاتمة:

أهم ما يقدمه المذهب الاتصالي هو مطالبته المعلم بتدقيق النظر لما ينطوي عليه الاتصال، فإذا رغب المعلمون في استعمال الطلاب للغة الهدف، فيجب أن يفهموا ما يتطلبه أن يكون الشخص ذا مقدرة اتصالية.

هل توافق على هذا الرأي المطول عن المقدرة أو الكفاءة الاتصالية communicative competence؟ هل تحقيق المقدرة الاتصالية من الأهداف التي تسعى لإعداد طلابك إلى نيلها؟ هل تنتج منهجًا وظيفيًّا؟ هل يمكن تقديم أشكال متعددة للغة في وقت واحد؟ هل هناك أوقات تقدم فيها الطلاقة اللغوية على الدقة؟ هل توافقك هذه المبادئ للمذهب الاتصالي أو غيرك؟

هل تستعمل الألعاب اللغوية؟ تمرين حل المشكلات، تمثيل الأدوار؟ هل يجب أن تحتوي جميع أنشطتك على سمات الاتصال الثلاث؟ هل يجب استعمال اللغة الأصلية؟ هل هناك أي أساليب أو مواد للمذهب الاتصالي تجدها مفيدة لتدريسك؟

الأنشطـة:

الأول: راجع فهمك للمذهب الاتصالي:

١- اشرح بأسلوبك الخاص سمات الاتصال الثالث لمورو: الفجوة المعرفيـة، والاختيـار، والتغذية الراجعة. اختر أحد الأنشطة من الدرس وتعرف على هذه السمات فيها.

٢- لماذا نعرف الاتصال بأنه عملية؟ ما معنى التفاوض حول المعنى؟

٣- ما معنى أن نقول: يجب أن تناسب الأشكال اللغوية المستعملة الوضع الاجتماعي؟

الثاني: طبق ما فهمته عن المذهب الاتصالي:

١- إذا أردت تقديم صديقتك "بولا" إلى "روجر" قد تقـول: (this is 'my friend" Paula Roger) روجر، هذه (صديقتي) بولا (I would like you to meet Paula)، أو أحب أن تلتقي بولا، (Let me present Paula to you) أو دعني أقدم لك بـولا (Roger, meet Paula)، أو روجر قابل بولا، (Allow me to introduce Paula)، وبمعنى آخر هناك تراكيب متعددة لوظيفة واحدة، أي هذه التراكيب تدرس لفصل من المبتدئين، فـصل متوسط، وفصل متقدم؟ ولماذا؟

اكتب قائمة بالتراكيب اللغوية التي يمكن استعمالها لوظيفة "دعوة" أيهمـا تـدرس لفـصل المبتدئين، المتوسط، أم المتقدم؟

٢- تخيل أنك تعمل مع طلابك حول وظيفة: طلب معلومات، والمادة الأصلية التي اخترتها هـي جدول قطارات السكة الحديدية.

صمم لعبة أو عمل لحل مشكلة استخدم فيها الجدول ليتمرن الطلاب على طلب المعلومات.

٣- خطط لتمرين تقمص الدور لأداء الوظيفة نفسها المذكورة في التمرين الثالث؟ (دايان لارسن فريمان ترجمة عائشة موسى السعيد، أساليب ومبادئ في تدريس اللغـة: سلـسلة أسـاليب تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، الرياض: المملكـة العربيـة الـسعودية، ١٩٩٥م، ص، ١٥٣-١٥٧).

د. نتائج البحث :

وبناء على ما سبق تودّ الكاتبة أن تعرض أهم نتائج بحثها على النحو التالي:

تكون عناصر اللغة العربية: أهدافها وخطوات تدريسها فعالة في عملية التدريس، إذا كان تصميم الأهداف من عناصر اللغة العربية مناسبة بالمواد الدراسية، والمداخل التعليمية: طرائقها وأساليبها وسائلها، ثم التقويمات التدريسية. ويضاف إلى كفاية مدرّس اللغة العربية في تطبيق المصطلحات التعليمية.

تكون المهارات اللغوية العربية الاتصالية: أهدافها وخطوات تدريسها فعالة في عملية التدريس، إذا كان تصميم الأهداف من المهارات اللغوية العربية مناسبة بالمواد الدراسية، والمداخل التعليمية: طرائقها وأساليبها وسائلها، ثم التقويمات التدريسية. ويضاف إلى كفاية مدرّس اللغة العربية في تطبيق المصطلحات التعليمية السابقة لعملية التدريس المنصوص عليها.

مراجع البحث ومصادره

- إبراهيم، حمادة، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي،١٩٨٧م.
- الخولي، علي، محمد، أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض: المملكة العربية السعودية، ١٩٨٢م.
- د. هدايات وآخرون، تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الإسلامية، سمارانج:طه فوترا، ١٩٩٥م، في مرشد المعلم.
- صيني، إسماعيل، محمود، وآخرون، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها–تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات، مكتب التربية العربي لدول الخليج،١٩٨٥م، ط–٢.
- عبده، عطية، داود، المفردات الشائعة في اللغة العربية، الرياض: جامعة الرياض، ١٩٧٩م.
- عبدالحميد عبدالله وناصر عبد الله الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الاعتصام.
- طعيمة، أحمد، رشدي، تعليم العربية لغير الناطقين بها–مناهجه و أساليبه، مصر: إيسيسكو، ١٩٨٩م.
- قورة، سليمان، حسين، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨١م، ط–١.
- مدكور، أحمد، علي، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الشواف، ١٩٩١م.
- الهاشمي، توفيق، عابد، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٣م، ط–٣.
- وزارة الشؤون الدينية، مرشد المعلم لتنفيذ تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الإسلامية بإندونيسيا، ١٩٩٨–١٩٩٩م.

المنهج التداولي والدرس اللساني الوظيفي في تعليم اللغة العربية في الجامعات والمعاهد، للناطقين بغيرها

د. كاهنة دحمون
أستاذة محاضرة قسم ب ، كلية الآداب
واللغات، جامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة،
الجزائر

ملخـــص:

تعد عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية، عملية معقدّة ومتشابكة لأنّها تقوم على طرفين مختلفين في الإلقاء والتلقي، وهما المعلم والمتعلم، ويـــشكلان ثنائية العملية التواصلية التي اهتم بها الدارسون بمختلف توجهاتهم اللغوية والمعرفية.

ولقد أسهمت البحوث التداولية الحديثة في إثراء التعليم، إذ ركّزت على أنّ التعلـــيم لا يقوم على تعليم البنى اللغوية دون الممارسة الميدانية التي تسمح للمتعلم بالتعرف علـــى قـــيم الأقوال وكميّات الكلام، ودلالات العبارات في مجال استخدامها، وأغراض المتكلم ومقاصده، وعدّت البعد التداولي للغة (ممارستها واقعًا) أحد أهداف العملية التعليمية[(1)]. بالتركيز علـــى تدريس وتعليم اللغة كنظام للتواصل، في قواعده المعرفية وعلاماته الدلالية وكيفياته المختلفـــة عند الاستعمال في العملية التخاطبية، أي أنّها تعالج قوة التأثير في الآخر وكيفية إقناعه، وبيان المقاصد المراد تحقيقها.

(١) خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنـــشر والتوزيـــع، الجزائر، ٢٠٠٩م، ص ١٢٩-١٣٠.

مقدمـــة:

يخضع تعليم اللغة العربية لممارسات تستدعي استخدام رصيد معرفي هائل وكفاءات ومنـــاهج مختلفة ومتفاوتة، من طرف المعلمين قصد تبليغ الهدف المنشود للمتعلمين، وهذا وفق جملـــة مـــن المفاهيم البيداغوجية والمبادئ والإجراءات التربوية والتعليمية. كما يتم في نطاق مكـــاني وزمـــاني لحصول التفاعل التخاطبي، في عناصر وقواعد يحكمها مجال فعّال للرقي بها وتطويرها وجعلها لغـــة استعمال وتواصل. نحصره في المجال التداولي القائم على ثلاث قواعد متداخلة هي: العقيدة واللغـــة والمعرفة، «وقصدنا به كل المقتضيات العقدية والمعرفية واللغوية –القريب منها والبعيد– المـــشتركة بين المتكلم والمخاطب والمُقوِّمة لاستعمال المتكلم لقول من الأقوال بوجه من الوجوه»[(١)]. وهـــذا لأمرين: أولهما الاستعمال والثاني الاستكمال، فاللغة تجمع بين البيان والتبليغ، والعقيدة تجمع بـــين الرسوخ والتقويم، والمعرفة تجمع بين النفع والتحقيق. أي أنّه يتنـــاول اللغـــة بوصـــفها مـــستعملة استعمالاً شاملاً لا جزئيًا، دائما لا وقتيًا[(٢)].

يمكن تلخيص ذلك في الجدول الآتي:

	اللغة	العقيدة	المعرفة
استعمال	مبيّنة	راسخة	نافعة
استكمال	مبلِّغة	مقوِّمة	محقِّقة

فعند التخاطب في العملية التعليمية تستعمل اللغة لغرض محدد، مثل: النقاش، الإقناع وتوصيل الأهداف، في قالب مقامي محدد، فالمتحدث يختار طريقته في التعبير عن نقطة، ولا تعتمـــد هـــذه الطريقة فقط نواياه ومستوى عواطفه، بل تأخذ في الحسبان هوية المتحدث إليه وعلاقته بـــه، فـــلا يكفي إلمام الطالب بقوالب اللغة ومعانيها والهدف منها فقط، بل يجب أن تستخدم هـــذه المعرفـــة للتداول حول المعنى[(٣)]. وهذا بتنمية الملكات التواصلية لدى المتعلم/الطالب.

(١) طه عبدالرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ط٢، المركز الثقافي العربي، بيروت، ٢٠٠٠م، ص ٢٨.

(٢) طه عبدالرحمن: تجديد المنهج في تقويم التراث، ط٢، المركز الثقافي العربي، بيروت، (دت)، ص ٢٤٧ وما بعدها.

(٣) ديان لارسن فريمان: أساليب ومبادئ في تدريس اللغات، تر: عائشة موسى سعيد، مطابع جامعـــة الملـــك ســـعود، الرياض، ١٩٩٥م، ص ١٣٩-١٤٠.

فما علاقة المنهج التداولي بتعليمية اللغة العربية، وإلى أي مدى يساهم هذا المنهج في إرساء قواعد نظرية للعملية التعليمية البيداغوجية؟

١ـ التداولية، حدودها وأبعادها في تعليم اللغة العربية:

١ـ١ـ حدود التداولية:

تعد التداولية مبحثًا من مباحث من مباحث الدراسات اللسانية التي تطورت في القرن العشرين، وتتميز عن غيرها من اتجاهات البحث اللغوي بأنّها «تقوم على دراسة الاستعمال اللغوي، أو هي لسانيات الاستعمال اللغوي، وموضوع البحث فيها توظيف المعنى اللغوي في الاستعمال الفعلي من حيث هو صيغة مركبة من السلوك الذي يولد المعنى، كما أنّه ليس للتداولية وحدات تحليل خاصة بها، ولا موضوعات مترابطة، وهي تدرس اللغة من وجهة وظيفية عامة (معرفية واجتماعية وثقافية)، وهي بعد ذلك تمثل نقطة التقاء مجالات العلوم ذات الصلة باللغة بوصفها وصلة بينها وبين لسانيات الثروة اللغوية»[(١)]، فاللغة فضلا عن كونها نظامًا خاصًا من العلاقات الصوتية والتركيبية والدلالية، فهي أداء وإنجاز في مختلف السياقات المقامية والمقالية، أي أنّها قدرة لسانية متشكلة في نسق خاص واستعمال تداولي محدد، بهدف تحقيق وبلوغ غايات ومقاصد معلومة وفقًا لمواقف تواصلية تفرضها ضوابط وقواعد مشتركة بين المتخاطبين.

ويتضمن ميدان درس التداولية أربعة مجالات قدّمها جورج يول كما يأتي:

- التداولية هي دراسة المعنى الذي يقصده المتكلّم: أي دراسة المعنى كما يوصله المتكلم ويفسره المستمع؛ لذا فإنّها مرتبطة بتحليل ما يعنيه الناس بألفاظهم أكثر من ارتباطها بما يمكن أن تعنيه كلمات أو عبارات هذه الألفاظ منفصلة.
- التداولية هي دراسة المعنى السياقي: أي تفسير ما يعنيه الناس في سياق معيّن وكيفية تأثير السياق فيما يقال. كما يتطلب أيضًا التمعن في الآلية التي ينظّم من خلالها المتكلّمون ما يريدون قوله وفقًا لهوية الذي يتكلمون إليه، وأين، ومتى، وتحت أي ظروف.
- التداولية هي دراسة كيفية إيصال أكثر مما يقال: أي دراسة الكيفية التي يصوغ من خلالها

---

(١) عيد بلبع: التداولية، البعد الثالث في سيميوطيقا موريس من اللسانيات إلى النقد الأدبي والبلاغة، ط١، بلنسية للنشر والتوزيع، مصر،٢٠٠٩، ص ١٥٤.

المستمعون استدلالات حول ما يقال للوصول إلى تفسير المعنى الذي يقصده المتكلم. ويبحث نوع الدراسة هذا في كيفية إدراك قدر كبير مما لم يتم قوله على أنّه جزء مما يتم إيصاله. بإمكاننا القول: إنّه دراسة المعنى غير المرئي invisible meaning.

- التداولية هي دراسة التعبير عن التباعد النسبي: إنّ ما يمكن أن يحدد ما يقال وما لم يتم قوله مرتبط بمفهوم التباعد distance. ينطوي القرب المادي أو الاجتماعي أو المفاهيمي على خبرة مشتركة حيث يحدد المتكلّمون مقدار ما يحتاجون قوله بناءً على افتراض قرب المستمع أو بعده[(١)].

فضلاً عن ذلك يقوم التداوليون بدراسة السبب في نجاح المشركين في الموقف الكلامي في التخاطب والتحادث مع بعضهم. والفكرة الأساسية هي أن المتحادثين يتبعون مبادئ محددة في مشاركتهم وذلك من أجل استمرار المحادثة. وأحد أهم هذه المبادئ هو "مبدأ التعاون" الذي يفترض أن المتحادثين يتعاونون وذلك من خلال المساهمة في الحدث الكلامي المتواصل. والافتراض الثاني هو مبدأ التأدب الذي ينص على أن يتصرف المتحدثون بتأدب مع بعضهم، طالما أن الناس يحترمون بعضهم بعضًا.

كما أنّه، على حدّ قول جيف فرستشيرن Jef Verschueren: «ليس للتداولية وحدات تحليل خاصة بها، ولا موضوعات مترابطة، وهي تدرس اللغة من وجهة وظيفية عامة (معرفية واجتماعية وثقافية)، وهي بعد ذلك تمثل نقطة التقاء مجالات العلوم ذات الصلة باللغة بوصفها وصلة بينها وبين لسانيات الثروة اللغوية»[(٢)]، فلقد توافقت نشأة التداولية، تقريبًا، مع نشأة العلوم المعرفية، ولقد «جرى التفكير في الذكاء الاصطناعي في سياق عقلية جديدة، هي العقلية التي مكنت من ظهور العلوم المعرفية»[(٣)]. ولعل أشمل تعريف لها هو «دراسة اللغة في الاستعمال in use أو في التواصل in interaction لأنه يشير إلى أن المعنى ليس شيئًا متأصلاً في الكلمات

(١) جورج يول: التداولية، ترجمة: د.قصي العتابي، ط١، دار الأمان، الرباط، ٢٠١٠م، ص ١٩-٢٠. بتصرف.

(٢) عيد بلبع: التداولية، مرجع سابق، ص ١٥٤. نقلاً عن Jef Verschueren: Understanding Pragmatics, London, ١٩٩٩, p ١٠.

(٣) آن روبول، جاك موشلار: التداولية اليوم، علم جديد في التواصل، تر: سيف الدّين دغفوس ومحمد الشيباني، ط١، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ٢٠٠٣م، ص ٤٧.

وحدها، ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا سامع وحده، فصناعة المعنى تتمثل في تداول اللغة بين المتكلم والسامع في سياق محدد (مادي واجتماعي ولغوي) وصولاً إلى المعنى الكامن في كلام ما»[1]. أي أنّها تعتني بخصائص الاستعمال اللغوي بين المتكلمين في وضعياتهم التواصلية/ الخطابية المختلفة، بالبحث عن المعاني التي يقصدها شركاء التواصل وعن افتراضاتهم وأهدافهم والبحث عن أنواع الأفعال التي يؤدونها في أثناء استعمالهم للغة. فالتداولية إذن، فرع من فروع اللسانيات، تدرس العلاقات بين اللغة والاستعمال والمتكلمين في وضعياتهم التواصلية المختلفة، فهي تعتني بخصائص الاستعمالات اللغوية المختلفة عند مستخدميها، في الأنماط المختلفة للخطابات (سواء كانت شفوية أو كتابية).

وسننطلق في التفكير فيها كمنهج تعليمي جديد للكشف عن القدرات التي يمتلكها كل من المعلم (المتكلم) والمتعلم (السامع) وهذا من ملاحظة أنّ «الدلالات اللغوية تتأثر بشروط استخدام اللغة، وهي شروط مقننة ومتحققة في اللغة»[2]. فلا يمكن فصل اللغة عن الاستخدام والوظائف التي تؤديها. فما هي القوانين التداولية النظرية التي يمكن أن توضع في الاستعمال اللغوي أثناء تعليم اللغة العربية، وكيف يمكن أن تسهم في الكشف عن القدرات الذهنية والكفاءة المعرفية للتواصل اللغوي أثناء العملية التعليمية والتعلمية؟

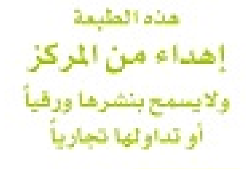
١-٢- أبعادها في تعليم اللغة العربية:

يرتبط تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تداوليًا، بالتركيز على الجانب التواصلي/ الاستعمالي للغة، والذي يعتمد أساسًا على المحادثة والحوار بين أركان العملية التعليمية، بمبادئ وقواعد توجيهية لاستخدامات اللغة في الطبقات المقامية المتخلفة بحسب الأغراض والمقاصد، إذ لا يجب التعامل مع العبارات اللغوية على أساس أنّها موضوعات منزلة بل على أساس أنّها وسائل يستخدمها المتكلم لإبلاغ معنى معيّن في إطار سياق تحدده العبارات السابقة وموقف تحدده الوسائط الأساسية لموقف التخاطب[3]. فعملية التواصل لا ترتكز على معرفة القواعد اللغوية

(١) محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، مصر، ٢٠٠٢ ص ١٤.

(٢) نفسه، ص ٢٧.

(٣) أحمد المتوكل: المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، ط١، دار الأمان، الرباط، ٢٠٠٦م، ص ٤٦.



والنحوية، بل على معارف أخرى مرتبطة بالحدث الكلامي، اجتماعية كانت أو ثقافية، والتي تسهم في إحداث تأثيرات وتغييرات على الغير بغرض إحراز المنفعة، أي الإفادة والوضوح «ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكلّ طبقة من ذلك كلامًا، ولكلّ حالة من ذلك مقامًا، حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، وأقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات»[(١)]، فاللغة تنتج في وضعيات تعليمية وتواصلية تابعة لمقتضيات الحال. فتعليم اللغة لا يقف عند حدّ إصدار الجمل الخالية من الأخطاء، بل يجب أن تكون تلك الجمل مناسبة للوضعيات التي تصدر فيها، وفق ما تقتضيه المواقف التواصلية المختلفة.

- **الفعل الكلامي:** l'acte locutoire

يعدّ مفهوم الفعل الكلامي acte de langage، من أهم المباحث في الدرس التداولي، حيث يقوم على بنية تركيبية، يهدف فيها المتكلم إلى إنجاز فعل قولي Acte Locutoire، لتحقيق غاية التأثير في المتلقي. وعرّفه فان ديك على أنّه «كلّ حدث حاصل بواسطة الكائن الإنساني»[(٢)]، وهذا الحدث هو الذي يساهم في التغيير والانتقال من أحوال أو مواقف إلى أخرى في عوالم ممكنة، لتحقيق غرض وقصد.

وهو «كلّ ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري، إذ يعد نشاطا ماديا نحويا يتوسل أفعالاً قولية (Actes locutoires) تتألف من أصوات لغوية تنتظم في تركيب نحوي صحيح ينتج عنه معنى محدد وهو المعنى الأصلي، وله مرجع يحيل إليه لتحقيق أغراض إنجازية (Actes illocutoires) وهي ما يؤديها الفعل اللفظي من معنى إضافي يكمن خلف المعنى الأصلي كالطلب، والأمر والوعيد.......وغايات تأثيرية (Actes perlocutoires) ويقصد بها الأثر الذي يحدثه الفعل الإنجازي في السامع، أي هي تخص ردود فعل المتلقي (كالرفض أو القبول)»[(٣)].

---

(١) أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: البيان والتبيين، ج١، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، ط٧، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٩٨م، ص ١٣٨-١٣٩.

(٢) فان ديك: النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر: عبدالقادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ص ٢٢٨.

(٣) مسعود صحراوي: التداولية عند علماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، ط١، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ٢٠٠٥م، ص ٤٠.

فالأفعال الكلامية تتناسب مع الموقف الذي تستعمل فيه في العملية التواصلية المراد إتمامها بنجاح في عبارات تصاغ بشروط قواعدية معترف بها بين المتخاطبين، تكون ملائمة للموقف وللسياق، فهي «نشاط تواصلي محدد بمرجعية مقصد المتكلم أثناء كلامه والآثار الناجمة عنه على السامعين»[(١)]، لتغيير صورة معرفة المخاطب أثناء التواصل، تبعًا لأغراض المتكلم.

وقسّمها سيرل على أساس قوتها الإنجازية إلى خمسة أقسام، هي:

- التأكيدات (assertifs): غرضها جعل المتكلم منخرطًا بدرجات مختلفة في صميم القضية المعبر عنها، ومن أمثلتها: لخص، استنبط.
- الأوامر(directifs): مدار الاستجابة فيها على استجابة السامع لأمر ما لصالح المتكلم. مثل: طلب، أمر، ترجي.
- الالتزامات (commissifs): هي الأفعال الإنجازية التي تجعل المتكلم ينخرط في أفعال مستقبلية. مثل: الوعد، التمني، العقد.
- التصريحات (expressifs): هي التي تعبر عن حالة سيكولوجية. مثل: شكر، تهنئة.
- الإدلاءات (déclaratifs): وهي تحصيل التقارب بين مضمون القضية المعبر بها، وبين الواقع المعبّر عنه. مثل: إعلان عن حرب[(٢)].

وتعد الأفعال الكلامية[(٣)] من الوظائف التداولية للخطاب، وتتعلق اللواحق الإنجازية بالفعل اللغوي ذاته، في حين اللواحق القضوية تتعلق بموقف المتكلم (شك، يقين...) من فحوى خطابه[(٤)]. فاللغة تنتج في وضعيات تواصلية لتحقيق تفاعلات بين المتخاطبين.

- **المقصدية:** Intentionnalité

أولت التداولية اهتمامًا كبيرًا بالمقصدية في أثناء التواصل، «فعندما أتكلم فأنا أحاول إيصال بعض الأشياء إلى مخاطبي بدعوته إلى التعرف على مقصدي من توصيل تلك الأشياء بالذات،

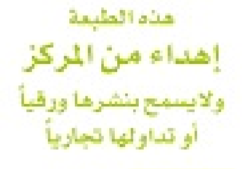
---

(١) محمد سالم محمد الأمين: الحجاج في البلاغة العربية المعاصرة، دار الكتاب الجديد، بيروت، ٢٠٠٨، ص ١٨٢.

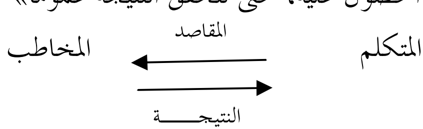
(٢) طالب سيد هاشم الطبطابي: نظرية أفعال الكلام بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، مطبوعات جامعة الكويت، ١٩٩٤، ص ٣٠-٣١.

(٣) يقسم الكلام إلى أفعال تقريرية وأفعال إنجازية، يطلق الدكتور أحمد المتوكل على الأفعال التقريرية مصطلح اللواحق القضوية، أما ألفعال الإنجازية فيسميها: اللواحق الإنجازية.

(٤) أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، (البنية التحتية أو التمثيل الدلالي، التداولي)، دار الأمان بالرباط، ١٩٩٥م، ص ٨٤.



وأتحصل على الأثر المنتظر عندما أدعوه إلى معرفة غرضي من تقديم هذا الأثر له، وما أن يتعرف مخاطبي على ما في غرضي الحصول عليه، حتى تتحقق النتيجة عمومًا»[1] وهذا في علاقة تفاعلية:



والتي لا تتجلى إلا من خلال الاتصال اللغوي في مقام معين، إذ تهتم «بدراسة اللغة التي يستعملها المتكلم في عملية التواصل، وعوامل المقام المؤثّرة في اختيار أدوات معينة دون أخرى للتعبير عن مقصده»[2]، وهذا بالاعتماد على اللغة كأداة للممارسة فعل معين على المتلقي في الموقف التواصلي. كما أنّ المتكلم لا يخاطب غيره إلا إذا كان لكلامه هدف تمليه عليه مقصديته، وذلك الغرض إمّا «أن يكون شرح المعنى وفضل الإبانة عنه، أو تأكيده والمبالغة فيه، أو الإشارة إليه بالقليل من اللفظ، أو تحسين المعرض الذي يبرز فيه»[3]. وهذا وفق مجموعة من الآليات يراعى فيها المخاطَب بما يناسبه ويساعده في عملية الفهم، وهذا ما أكدّه الجرجاني في قوله: «وجملة الأمر أنّه لا يكون ترتيب في شيء حتى يكون هناك قصد إلى صورة وصفة، إن يقدّم فيها ما قدّم، ولم يؤخّر ما أخّر، وبدئ بالذي ثني به أو ثنّى بالذي ثلّث به، لم يحصل لك تلك الصورة... وإن كان كذلك، فينبغي أن ينظر إلى الذي يقصد واضع الكلام أن يحصل له من الصّورة والصنعة، أفي الألفاظ يحصل له ذلك؟ أم معاني الألفاظ؟ وليس في الإمكان أن يشك عاقل، إذا نظر أن ليس ذلك في الألفاظ، وإنّما الذي يتصوّر أن يكون مقصودًا في الألفاظ هو الوزن، وليس هو من كلامنا في شيء، لأنّا نحن فيما لا يكون الكلام كلامًا إلا به، وليس للوزن مدخل في ذلك»[4]. إذ لا وجود للتواصل في العملية التواصلية دون وجود مقصدية وراء ذلك، فالمتكلم حين يتلفظ بالعبارات لا بدّ أن يكون له هدف، ليجعل الكلام يصلح لأن يفهم، لتكون المقصدية هي دلالة الخطاب المروم

(١) فيليب بلانشيه: التداولية من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، ط١، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ٢٠٠٧م، ص ١٣٩.

(٢) ج. براون وج. سيرل: تحليل الخطاب، تر وتعليق محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي، جامعة الملك سعود للنشر العلمي، السعودية، ١٩٩٧م، ص ٣٢.

(٣) أبو هلال العسكري: الصناعتين، دار الكتب العلمية، بيروت، ص ٢٧٤.

(٤) عبدالقاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تح: رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، ١٩٨٢م، ص ٢٧٨.

البحث عنها والوصول إليها. والتي تنكشف مع القراءة التي تسمح بإعادة بناء معاني النص وفق مقتضيات السياق. ويميز "سبربر" و"ولسن" بين مقصدين:

١- المقصد الإخباري: أي ما يقصد إليه المخاطِب من حمل المخاطَب على معرفة معلومة معينة.

٢- المقصد التواصلي: أي ما يقصد إليه المخاطب من حمل مخاطبه على معرفة مقصده الإخباري[١].

فالتواصل لا يتم بنجاح إذا لم يحدث التطابق بين قصد المخاطب والمعنى المؤول من طرف لمتلقي سواء أكان القصد مطابقًا للمعنى الحرفي أم مفارقًا له، ذلك لأنّ التواصل مشروط بالمقصدية وإرادة المتكلم في التأثير في الآخرين[٢].

- **السياق:** Contexte

ويُعنى به كلّ ما يتعلق بأحوال المتتاليات اللغوية في ظروف استعمالها داخل النص وخارجه؛ وينقسم إلى قسمين: القسم الأول هو السياق الداخلي/ اللغوي، وهو المعنى الذي يُفهم من الكلمة بين الكلمات السابقة واللاحقة لها في العبارة أو الجملة، ويتمثل ذلك في العلاقات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية بين هذه الكلمات على مستوى التركيب. أمّا القسم الثاني فهو السياق الخارجي/المعطى، أو ما يسمى أيضًا بسياق المقام وهو جملة العناصر المكونة للموقف الكلامي أو العناصر المقامية المحيطة في الموقف التخاطبي وأهمها «زمان التخاطب ومكانه وعلاقة المتكلم بالمخاطب وخاصة الوضع التخابري بينهما، أي مجموع المعارف التي تشكل مخزون كلّ منهما أثناء عملية التخاطب»[٣] فالسياق هو الذي يضيء تحليل العبارات والمقولات في وظائفها الخطابية المتعددة، ومعانيها الخفية.

وفي رأي ليتش، فإنّ إنشاء سياق خطاب ما يقتضي طرح الأسئلة الآتية[٤]:

١- من المشاركون؟ (من هو الكاتب؟ لمن وجهت الرسالة؟).

---

(١) آن روبول، جاك موشلار: التداولية اليوم، مرجع سابق، ص ٧٩- ١٠٠.

(٢) عبدالهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، ط١، دار الكتاب الجديدة المتحدّة، بيروت، لبنان، ٢٠٠٤م، ص ١٨٥.

(٣) أحمد المتوكل: المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي- الأصول والامتداد، منشورات دار الأمان، الرباط، ٢٠٠٦م، ص ١٧٢.

(٤) محمد خطابي: لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ط١، المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٩١، ص ٣٠٣.

٢- ما موضوع التواصل؟ (ما الموضوعات (الأشياء) المشار غليها في مجرى الرسالة؟

٣- بأي واسطة تمّ التواصل؟ (هل الرسالة مكتوبة أو منطوقة؟ ما هي وسيلة نقلها؟).

٤- ما هي وظيفة التواصل؟ (الإخبار، التعليم، الإقناع؟).

يمكن القول، إذن، إنّ السياق هو ما يرافق النص، سواء داخله أو خارجه، وهو ذلك الشيء الذي يجعل من النص نصًا، ويبني جزءًا من النص الذي هو ليس جزءًا من النص، والذي يبقى شيئًا آخر غير النص، فقد يكون سياق النص سياقًا سياسيًا وتاريخيًا وأدبيًا وثقافيًا واجتماعيًا، ورغم ذلك فإنّ العديد من سمات السياق تعدّ، بشكل أنموذجي، سمات عرضية، بالنسبة إلى النص، وهي تقع خارج النص ذاته [١]، أي جملة العناصر التي يمكن أن تكوّن المواقف والحالات الكلامية.

ومفهومه يتحدد أكثر في درجات التداولية الثلاثة التي ميزها هنسن Hansson في[٢]:

١- تداولية من الدرجة الأولى: وتتمثل في دراسة الرموز الإشارية، التعابير المبهمة، ضمن ظروف استعمالها (سياق تلفظها)، وسياقها هو الموجودات، أو محددات الموجودات، ويتكون هذا السياق من المخاطبين ومحددات الفضاء والزمن؛ ففي هذه الدرجة يتم دراسة الضمائر ومرجعيتها في السياق. إذ تعدّ أقوالاً مبهمة إذا درست خارجه، أمّا إذا درست حسب إحالتها ومرجعيتها في السياق الذي وردت فيه، فإنّها تعطينا دلالات على توظيفها في ذلك السياق.

٢- تداولية من الدرجة الثانية: تتمثل في دراسة كيفية تعبير القضايا في الجملة المتلفظ بها، وضرورة تمييزها عن الدلالة الحرفية للجملة؛ ويتم في هذه الدرجة دراسة الحجاج في الخطاب ومحاولة إقناع المستمع بالمعلومة التي يحملها الخطاب، والسياق في هذه الدرجة هو مجمل المعلومات والمعتقدات التي يشترك فيها المتخاطبون.

٣- تداولية من الدرجة الثالثة: وتتمثل في نظرية الأفعال الكلامية التي تنطلق من مسلّمة مفادها أنّ الأقوال الصادرة ضمن وضعيات محددة تتحول إلى أفعال ذات أبعاد اجتماعية، تحمل

(١) ج.هو سلفرمان: نصيات، بين الهرمنيوطيقا والتفكيكية، تر: حسن ناظم، وعلى صالح، ط١، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ٢٠٠٢م، ص ١٣٣.

(٢) فرنسواز أرمينكو: المقاربة التداولية، تر: سعيد علواش، د.ط، مركز الإنماء القومي، بيروت، ص ٣٨.

معان ضمنية تتم معرفتها من خلال الإحاطة بظروف الفعل الكلامي الاجتماعية، وما يمكن أن تحمله من دلالات ضمنية، في إطار ما يسمى بالسياق الاجتماعي.

- **متضمنات القول:** Les Implicites

متضمنات القول مفهوم إجرائي تداولي يتعلّق برصد جملة من الظواهر المتعلّقة بجوانب ضمنية وحفية من قوانين الخطاب، تحكمها ظروف الخطاب العامة كسياق الحال وغيره. ومن أهمها:

١- الافتراض المتقدم: pre-supposition، وهو شيء يفترضه المتكلم يسبق التفوه بالكلام[١]. ويحدد على أساس معطيات لغوية وافتراضات متفق عليها بين شركاء التواصل. تساهم في نجاح عملية التواصل.

٢- القول المضمر: Les Sous-entendus، وهو «كتلة المعلومات التي يمكن للخطاب أن يحتويها، ولكن تحقيقها في الواقع يبقى رهن خصوصيات سياق الحديث»[٢]، فهي مرتبطة بوضعية الخطاب وطبقاته المقامية.

- **مبدأ التعاون:**

وينهض على أربع قواعد[٣] Maximes:

١- قاعدة الكيف Qualité: وهو:

- لا تقل ما تعتقد بأنّه غير صحيح.
- لا تقل ما لا تستطيع إثباته أو البرهنة على صحته أو صدقه.

فلا يتحدث المشارك إلا بما يعتقده مفيدًا ومجديًا ومقنعًا.

٢- قاعدة الكم Quantité: فالتواصل لا بدّ أن يتكئ على قدر معين من المعلومات الإخبارية، إذ على المشارك في التخاطب أن يسهم بما يناسب من كمية الأخبار متوخيًا الايجاز، وعليه:

- ساهم بالمعلومات على قدر المطلوب من الإخبار.
- لا تساهم ولا تجعل مشاركتك بمعلومات أكثر من المطلوب.

---

(١) جورج يول: التداولية، ترجمة: د.قصي العتّابي، ط١، الدار العربية للعلوم ناشرون،بيروت، لبنان، ٢٠١٠م، ص٥١.

(2) Catherine Kerbat-Orecchioni, L implicite,Paris, A.Colin, 1968, p39.

(٣) صلاح الدين صالح حسين: الدلالة والنحو، ط١، توزيع مكتبة الآداب، ١٩٨٩م، ص ١٢٤. وللتوسع أيضًا: مسعود صحراوي: التداولية عند علماء العرب، مرجع سابق، ص ٣٩.

٣- قاعدة الجهة Modalité: ويقتضي:

- البعد عن اللبس والغموض.
- تحري الدقة التنظيمية والترتيبية في عرض المعلومات.

٤- قاعدة الملاءمة Pertinence: أو المناسبة، ومفادها:

- ملاءمة المشاركة التواصلية للسياق التخاطبي.

ومثال كلّ ذلك، حين يسأل زوج زوجته: أين مفاتيح السيارة؟ فتجيب على المائدة.

ففي هذا الحوار أجابت الزوجة إجابة واضحة (الجهة)، وكانت صادقة (الكيف)، واستخدمت القدر المطلوب من الكلمات (الكم)، وأجابت إجابة ذات صلة وثيقة بالسؤال (الملاءمة)، لم يتولد عن قولها أي استلزام، لأنّها قالت ما تقصد[(١)].

- **الحجاج** Argumentation:

يعدّ الحجاج نوعًا من «التفاعل اللفظي الموجه إلى إحداث تغيرات في معتقدات الذات. وما ينفرد به الحجاج أنّه لا يؤثر مباشرة في الآخر... وإنّما في التنظيم الخطابي نفسه الذي ينبغي له أن يتوفر في حدّ ذاته على أثر إقناعي؛ فالمتلفظ يحاج المتلفظ المشارك (co-énonciateur) بوصفه قادرًا على الخضوع للنشاط العقلي، وذلك بحصره داخل شبكة من الاقتراحات التي لا يمكن أن يتخلص منها»[(٢)] فاللغة ليست مجرد وسيلة للتواصل والإخبار فقط، بل هي أدوار خطابية متبادلة يحاول كلّ متلفظ فيها تغيير معتقدات الآخر، وهذا وفق ضوابط هي[(٣)]:

- أن يكون الحجاج ضمن الثوابت، مثل الثوابت الدينية والثوابت العرفية.
- أن تكون دلالة الألفاظ محددة، والمرجع الذي يحيل عليه الخطاب محددًا، لئلا ينشأ عن عدم التحديد مشكلة في تأويل المصطلحات.
- إلا يقع المخاطب في التناقض بقوله وفعله.
- موافقة الحجاج لما يقبله العقل، وإلا بدا زيف الخطاب ووهن الحجّة.

---

(١) محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، مرجع سابق، ص ٣٥.

(2) Maingueneau, Analyse du discours introduction aux lecture de l archive, Hachette, 1991, p 228.

(٣) عبدالهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجيات الخطاب، مرجع سابق، ص ٤٦٥-٤٦٦.

- توافر المعارف المشتركة بين طرفي الخطاب، ممّا يسوغ قبول المتلقي لحجج المخاطب أو إمكانية مناقشتها أو تنفيذها.
- مناسبة الخطاب الحجاجي للسياق العام؛ لأنّه هو الكفيل بتسويغ الحجج الواردة في الخطاب من عدمها.
- ضرورة خلو الحجاج من الإبهام والمغالطة والابتعاد عنهما.
- امتلاك المخاطب لثقافة واسعة، خصوصًا ما يتعلق بالمجال الذي يدور ضمنه الحجاج.

٢ ـ الكفاية الوظيفية والكفاية التداولية:

لقد ركزّت الدراسات الحديثة ولا سيما الوظيفية والتداولية منها على العناية بكل أطراف التواصل، فهي تدرس اللغة إذ تدور على ألسنة المتخاطبين، وتهتم بالتفاعل القائم بين الطرفين في العملية التواصلية، والتي تنتمي إلى ظروف مقامية سواء أكانت داخلية أم خارجية. فدراسة اللغة يكون بناء على العلاقة التواصلية بين كلّ من المتكلم والمخاطب وما يحيط بها، بالاهتمام بالمتكلم في أداءاته اللغوية ومقاصده، وبالمخاطب وتلقيه، وبالمقام وقواعد السياق الاستعمالي وما يتطلبه للوصول إلى المعنى الذي يكمن في الخطاب.

فالتداولية وعبر منازلها المختلفة –والتي ترتكز أساسًا على اللغة– بمثابة المنهج المعرفي الذي يسهم في الوصول إلى القواعد أو التقنيات التي تستند عليها المعارف المشتركة بين أطراف التواصل، في دلالاتها المتنوعة. فلقد اعتنى تشارلز موريس Charles Morris بتحديد الإطار العام لعلم العلامات (السيميائيات)، من خلال تمييزه بين ثلاثة مستويات، هي:

- المستوى التركيبي أو النحوي: ويهتم بدراسة العلاقة الشكلية بين العلامات بعضها ببعض.
- المستوى الدلالي: وهو دراسة علاقة العلامات بالأشياء التي تؤول إليها هذه العلامات.
- المستوى التداولي: أي دراسة علاقة العلامات بمستعمليها وبمؤوليها[(١)].

وتعد نظرية النحو الوظيفي منهجًا لسانيًا حديثًا، ترتكز على مبادئ منهجية أهمها:

- وظيفة اللغة الأساس هي التواصل.

---

(١) فرنسواز أرمينكو: المقاربة التداولية، مرجع سابق، ص ٠٨.

- بنية اللغة خاضعة لهذه الوظيفة، وبناء عليه فالوصف اللغوي يجب إلا يهتم بالخصائص البنيوية فقط، بل كذلك بالخصائص الوظيفية والتعالقات القائمة بين المجموعتين.
- موضوع الوصف اللغوي هو القدرة التواصلية.
- مطامح نظرية النحو الوظيفي تتلخص في ثلاثة مطامح: الكفاية التداولية والكفاية النفسية والكفاية النمطية[(١)].

أي بالبحث عن القدرة التداولية أثناء استعمال اللغة في الخطاب والنظر في «تلك الإمكانيات التي تتيح لنا التواصل من خلال الإجابة عن أسئلة هي: ماذا نصنع حين نتكلم؟ ماذا نقول بالضبط حين نتكلم؟ من المتكلم؟ إلى من يتكلم؟ ما الغاية من الكلام؟»[(٢)]. بتتبع آثار الكلام والعبارات اللغوية في المتلقي، وشروط إنتاجها وإنجازها وضوابطها في السياق التواصلي.

ولقد قسّم هاليداي الوظائف الأساسية للغة إلى ثلاث هي:

١- الوظيفة التمثيلية: F.Idéationnelle، حيث تضطلع اللغة بوظيفة تمثيلية للواقع، سواء كان هذا الواقع متمثلاً في الواقع الخارجي أو الواقع النفسي للمتكلم.

٢- الوظيفة التعالقية: F.Interpersonnelle، التي تعكس الأدوار التي تقوم بين أفراد جماعة لغوية ما، أي تلك الوظيفة التي تعبر عن الدور الذي يتخذه المتكلم مع المستمع أو المخاطب، كأن يقوم بدور السائل أو الآمر أو المخبر في موقف تبليغي معين. وتعكس أيضًا موقف المتكلم أو المخاطب، كأن يتخذ موقف المتيقن أو المشكك أو المحتمل وغيرها من المعلومات المتبادلة بينهما.

٣- الوظيفة النصية: F.Textuelle: تؤدّي اللغة وظيفة نصية باعتبار أنّها تمكن المتكلم/ المخاطب من تنظيم الخطاب وفقًا لمقتضيات المواقف التبليغية، فتنقل الخطاب من مجموعة متواليات الخطاب إلى نص متماسك متسّق[(٣)].

وجميع هذه الوظائف آيلة إلى وظيفة واحدة هي وظيفة التواصل. وتنعكس هذه الوظائف في

---

(١) أحمد المتوكل: دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، المغرب، ١٩٨٦م، ص ٢٦.

(٢) فرنسواز أرمينكو: المقاربة التداولية، مرجع سابق، ص ٠٧-٠٨.

(٣) للتوسع، أحمد المتوكل: اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، ط١، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ٢٠١٠م، ص١٢٢.

مستوى نحو اللغة في شكل مفاهيم لغوية صرفة كالمفاهيم الدلالية (منفذ، حدث، متقبل...) ومفاهيم نحوية (فاعل، فعل، فضله...) ومفاهيم تداولية (نصية) كمفهوم المحور والبؤرة ومفهومي المعطى والجديد[1].

ويقترح النحو الوظيفي لتحقيق الكفاية التداولية التي هي «مجموع المعارف التي يمتلكها متكلم حول اشتغال المبادئ الخطابية»[2]، وظائف تداولية داخلية وأخرى خارجية:

١- المبتدأ Theme: وهو ما يحدد مجال الخطاب وموضوعه.

٢- الذيل Tail: المكون الذي يحمل معلومة توضح معلومة داخل الجملة أو تعدلها.

٣- المحور Topic: المكون الدال على ما يشكل المحدث عنه داخل الجملة (الحمل).

٤- البؤرة Focus: هي المكون الحامل للمعلومة الأكثر أهمية أو بروزا في الجملة يجهلها المخاطَب أو يشك في صحتها وينكرها[3].

وقد أضاف إليها المتوكل، وظيفة خامسة هي وظيفة.

٥- المنادى Vocative: الدالة على المنادى في مقام معين.

ووظيفة كل من: المبتدأ والذيل والمنادى، وظائف تداولية تقع خارج الحمل، فهي وظائف خارجية. أمّا المحور والذيل، فهما وظيفتان تداوليتان تقعان داخل الحمل، وتعدان جزءاً منه، فهما وظيفتان داخليتان. كما يقترح أن نميز داخل وظيفة "البؤرة" بين «بؤرة الجديد وبؤرة المقابلة من حيث نوعية البؤرة، وبين بؤرة المكان وبؤرة الجملة من حيث مجال التبئير»[4].

وتأخذ الكفاية الوظيفية على عاتقها اللغة بمقتضى مكوناتها المعجمية والتركيبية، إذ ما يمكّن التواصل باللغة معرفة البنى المعجمية والقواعدية[5]، إذ بدونها لا يستطيع المتكلم أن ينتج خطابًا

---

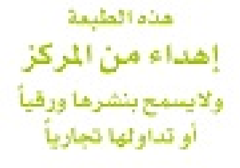
(١) للتوسع، نفسه، ص ١٢٥.

(٢) أ. مولز وغيره: في التداولية المعاصرة والتواصل، ترجمة وتعليق: محمد نظيف، افريقيا الشرق، المغرب، ٢٠١٤، ص ١٣٠.

(٣) أحمد المتوكل: الوظائف التداولية في اللغة العربية، ط١، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٨٥، ص ١٧ وما بعدها.

(٤) نفسه، الصفحة نفسها.

(٥) أحمد المتوكل: المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، مرجع سابق، ص ١٩٩.



«ينبغي لنا أن ننظر إلى المتكلم أن يزيد من عند نفسه في اللفظ شيئًا ليس هو له في اللغة... كيف وإن فعل ذلك أفسد على نفسه وأبطل أن يكون متكلمًا، لأنّه لا يكون متكلّمًا حتى يستعمل أوضاع لغة على ما وضعت هي عليه»(١) . وكذلك، معرفة تنظيمية وإحكام بنيته اللغوية بما يناسب الغرض المتوخى «... لأنّ العلم بجميع ذلك لا يعدو أن يكون علمًا باللغة...وبما طريقه طريق الحفظ دون ما يستعان عليه بالنظر ويوصل إليه بإعمال الفكر...»(٢) .

لتكون بذلك الخصائص البنيوية للغة هي موضوع الدرس اللغوي، على أساس أنّها ((انعكاسات صورية))(٣) لتلك الوظائف. فللغة قوانين وقواعد لسانية يتبعها المتكلم أثناء النطق بها واستعمالها، إلا أنّها غير كافية للفهم لأنّ انتاج اللغة واستعمالها يستدعي معارف غير لسانية وتقتضي مسارات استدلالية(٤) . وهذا وفق ممارسات لغوية متنوعة ومسارات تأويلية متعلقة بمعارف اجتماعية مشتركة. تستدعي دراسة العلاقات الموجودة بين اللغة ومستعمليها.

٣ ـ رصد لأهم الملامح المتباينة في الدرس اللغوي بين القديم والحديث:

حصر الدارسون الأعمال اللسانية في البحث اللغوي في أقسام في حدود الإمكانيات الآتية(٥) :

١- أعمال لسانية كلية جامعها أنّها تتخذ من النسق الرمزي المهيأ للتواصل موضوعًا... وتهتم باقتناص الخصائص المشتركة بين اللغات جميعها، يمثل له بالنحو التوليدي.

٢- أعمال لسانية خاصة يضيق موضوعها إلى اللغة الواحدة المعينة، وما يعنيها بالدرجة الأولى خصائص لغة بعينها تتولى دراستها بغض النظر إذا وجدت لغة أخرى تقاسمها تلك الخصائص أم لا، مما ينضوي تحت هذا الصنف سيبويه.

٣- أعمال لسانية نسبية تقوم بين الصنفين من اللسانيات المتقابلين، حيث تتخذ من بعض اللغات

---

(١) عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تعليق: السيد محمد رشيد رضا، ط٣، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ٢٠٠١م، ص ٢٦٤.

(٢) نفسه، ص ٢٦٣.

(٣) أحمد المتوكل: اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، مرجع سابق، ص ١٢٥.

(4) Anne Reboul et jacques Moeschler, la pragmatique aujourd'hui, Edition du seuil, 1998, p21 ,23.

(٥) محمد الأوراغي: الوسائط اللغوية: ١- أفول اللسانيات الكلية، ط١، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، ٢٠٠١م، ص ٤٠، بتصرف.

البشرية موضوعًا لاقتناص ما هو مشترك بينهما ويحتمل إلا يوجد في غيرها. ويدخل تحت هذا الصنف كلّ عمل لساني يهتم بوصف الخصائص اللغوية المشتركة بين مجموعة محصورة من اللغات.

ووفق هذا التقسيم فالدرس اللغوي العربي يدخل في الأعمال اللسانية الخاصة التي تتخذ لغة معينة موضوعًا للدراسة.

للمتعلم مجموعة مبادئ تمكنه من اكتساب اللغة، والقدرة على التواصل مع محيطه الاجتماعي فيما تؤدّيها من وظائف.

يمكن إرجاع الفرق بين الفكر اللغوي القديم والدرس اللساني الحديث إلى أربعة محاط، نسيقها كما يلي:

١- ظروف الإنتاج: حيث توافر للسانيات من المحيط العلمي ومن الاستفادة من مختلف العلوم ما لم يتح للدرس اللغوي القديم، وإن كان له أيضًا محيطه الفكري والثقافي الخاص به. مما أفادت اللسانيات كما هو معلوم: الفلسفة، المنطق، الرياضيات الحديثة، وغيرها.

٢- موضوع الدراسة: حيث لم يجاوز الفكر اللغوي القديم حدود اللغة الواحدة والتقعيد لها، في حين أنّ موضوع اللسانيات هو اللغات على اختلاف أنماطها، أو بالأحرى الملكة اللسانية.

٣- الهدف: كان الهدف من الدراسات اللغوية في القديم تعليم اللغة والحفاظ عليها من أن يشوبها لحن أهلها أو الواردين عليها. في مقابل هذا، تسعى اللسانيات عبر دراسة مختلف أنماط اللغات إلى إقامة "نحو كلي" يضطلع برصد خصائص اللسان الطبيعية بوجه عام.

٤- المنهج: يقوم النحو القديم على أوصاف متفرقة لأبواب مختلفة في الغالب الأعم... أما منهج اللسانيات فهو مغاير، إذ يقوم على بناء نماذج خاضعة لقواعد الاستنباط وقوانين الصورنة[(١)].

▪ تعليم اللغة العربية من التقعيد إلى التجديد:

تجاوزت النظريات التعليمية الحديثة المفهوم التقليدي لعملية تعليم اللغة العربية في بنياتها، القائم على التقعيد أي التلقين فقط، إلى المفهوم التواصلي الذي من شأنه أن يثري المجال التعليمي في مداخل تنهض بأسباب التواصل والتفاعل، وفق مبادئ ومقاصد، حتى يشق كلّ من المعلم والمتعلم طريقًا إلى إنتاج واستعمال اللغة، لغايات متعددة منها: التوجيه، الحفاظ عليها وتطويرها. وهذه

---

(١) أحمد المتوكل: المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، الأصول والامتداد، مرجع سابق، ص ٣٧-٣٨، بتصرف.

المداخل تحوي قواعد لغوية ومعرفية محددة تختص بالممارسة الفعلية بغرض تحقيق وظائف تداولية، يمكن تلخيصها في: ((الإرادة والإنهاض، الاعتبار والإنتاج، الفعل والتوجيه)) [(١)]، وهذا وفق النظام المعرفي والبياني الذي تحمله اللغة العربية.

وفي مجال تعليم اللغة العربية، لخص أحمد عبد عوض هذه المداخل فيما يأتي:

١- المدخل التكاملي: وهو مدخل يتجاوز التقعيد إلى الممارسة والتدريب اللغوي من خلال النصوص الأدبية والأساليب التعليمية المختلفة من قراءة وإملاء وكتابة دون الفصل بينها، فالتكامل «أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب، وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحّدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر؛ ترتبط فيها توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري، أو موقف تعبيري شفهي أو تحريري، وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والممارسة والتدريب، وتقويم الطلاب أولا بأول» [(٢)].

٢- المدخل الاتصالي: القائم على المواقف الاتصالية التي تجمع بين المعلم والمتعلم في الممارسة التعليمية للغة كأداة للاتصال، وليس على حفظ القواعد والقوانين اللغوية، وهذا بالاهتمام أكثر بكفاءة الاتصال «والاتصال في حدّ ذاته مهارة شديدة التعقيد؛ حيث تتضمن أكثر من مجرد إتقان تراكيب لغوية، فينبغي مراعاة أن يكون المنطوق ملائمًا لمستويات عدّة منها هدف المتحدث، والعلاقة بين المتحدث والتلقي، والموقف، والموضوع، والسياق اللغوي» [(٣)]. أي إكساب المتعلمين القواعد والمهارات اللغوية من أجل استعمالها في المواقف الاتصالية المختلفة والمتعددة.

٣- المدخل المهاري: إنّ منهج اللغة العربية يكون أكثر فعالية إذا تناول مهارات اللغة كلّها على أنّها وسيلة لغاية مهمة وهي الاتصال، ومن ثم فإنّ التركيز في التعليم الحالي على القراءة

---

(١) طه عبدالرحمن: تجديد المنهج في تقويم التراث، مرجع سابق، ص ٢٥٨.

(٢) أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقدية، ط١، جامعة أم القرى، السعودية، ص ٢١.

(٣) نفسه، ص ٦٨.

والكتابة بدون الاهتمام بالاستماع والتحدث لا مسوغ له عمليًا ولا واقعيًا، ولا بد للمنهج الجديد أن ينظر نظرة متوازنة إلى المهارات اللغوية، ولا يسمح لمهارة أن تنمو على حساب أخرى، بل يوجه عنايته إلى هذه المهارات جميعها بشكل متكامل ومتآزر[(١)]. والتي تتحقق بالاستخدام اللغوي الصحيح والأداء اللغوي الجيد إرسالاً وتلقيًا. وهذه المهارات اللغوية قسمت إلى قسمين: الأولى: مهارات شفوية/إنتاجية (الاستماع–التحدث)، والثانية: مهارات مرئية/ استيعابية (القراءة– الكتابة).

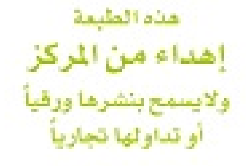
٤- المدخل الوظيفي: بحيث يأخذ هذا المدخل بتعليم اللغة طابعًا وظيفيًا، ويرتبط اساسًا بمواقف الحياة اليومية اللغوية، حيث يتدرب الطالب على الحديث بمواقف مشابهة تماما لما يتعرض له خارج الحياة الدراسية، ففي التعبير الشفوي مثلاً يدرب على المناقشة وقص القصص، ولإلقاء الأخبار والخطابة وعبارات التهاني والمناسبات والتعليقات وغيرها، ويدرب في التعبير الكتابي على كتابة الرسائل الشخصية والرسمية، وإرسال البرقيات، والإعلانات، وبطاقة الدعوة[(٢)]. أي أنّه يركز على الاستعمال اللغوي من أجل تحقيق التواصل الاجتماعي قراءة وكتابة، حديثًا واستماعًا، في اللقاءات المختلفة بما يناسب المواقف المتباينة.

ويرتكز الدرس الوظيفي في تعليم اللغة العربية لتحقيق التواصل بين الناس للتعامل فيما بينهم في المواقف المختلفة واستعمالها فيما يلبي حاجياتهم. وهذا بطريقة تؤدّي إلى إتقان المهارات اللغوية الأربع: «فهم اللغة مسموعة وفهمها مقروءة والتعبير الشفوي (وهو يشمل ما يُسمّى بالقراءة الجهرية) والتعبير الكتابي. فوظيفة اللغة، أية لغة، هي القدرة على الفهم والإفهام، ولإتقان هذه المهارات الأربع لا بدّ من اعتبار قواعد اللغة (قواعد تركيب الكلمة، وقواعد تركيب الجملة، وقواعد الكتابة) وسائل لإتقان المهارات الأربع السابقة لا غايات في حدّ ذاتها»[(٣)]. أي الاقتصار في تدريس قواعدها ومحتوياتها على ما يحتاج إليها الطالب لإتقان المهارات الأربع، بما يضمن التواصل الصحيح في المواقف التواصلية المختلفة.

(١) نفسه، ص ٤٣-٤٤.

(٢) نفسه، ص ٧٧، بتصرف.

(٣) حافظ إسماعيل علوي، وليد أحمد عناني: أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، ط١، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، دار الأمان، الرباط، ٢٠٠٩م، ص ٦٥.



٤ ـ تدريس البنية التداولية للغة العربية:

تهتم التعليمية «بمحتوى التدريس من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها، وتنظيمها، وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف من حيث التحفيز، والإستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها، وتوظيفها في الحياة، فيتعرف المتعلمون ما يتعلمونه وكيف يعرفون، ولماذا يتعثرون في معرفته، وكيف يعيدون النظر في مسارهم لتصحيحه»[(١)]. وهذا لمساعدة المتعلم على تفعيل قدراته لتحصيل معارف ومهارات تلبي احتياجاته اليومية في الوضعيات والمواقف المختلفة. فتعليمية اللغة العربية عملية متداخلة ومتكاملة ناتجة عن تفاعل هذه المهارات فيما بينها، وهي تصبو إلى أن يكتسب الطالب/ المتعلم القدرة على التعبير بها وتوظيفها في المواقف المختلفة.

والخطاب البيداغوجي للمعلم أثناء تعليم اللغة العربية، لا تكمن مهمته في "وصف مقام أو إقرار وضع" على حدّ تعبير روبول، وإنّما أيضًا في "القيام بالعمل" فذلك لأنّ «قوة الكلمات وسلطتها لا تكمنان في كونها تستخدم لمجرد التعبير الشخصي عند من لا يكون إلا "حاملاً" لها ناطقا بلسانها»[(٢)].

كما أنّه يشمل السمات الآتية:

١- ينصب على التربية: فهي مادته التي يُضفي على بعضها المشروعية.

٢- يسعى للوصول إلى الحقيقة: التي تتسم بالطابع العملي، ولذلك فهي تحمل معها أحكامًا قيمة[(٣)].

ويتكون من أوضاع تلفظية خاصة، تتكون من وسائط تسمح بإنجاح العملية التواصلية، أي من: متكلم، مخاطب، ومكان وزمان التبادل الحاصل بينهما، وتسجل هذه الوسائط في بعض الصور اللغوية عبر الإشاريات (deixis) التي تعني "ظهور فعل الإظهار" والتي تستعمل للدلالة على التحديد اللغوي لوسائط الوضعية التلفظية[(٤)]، التي تشمل على المؤشرات الشخصية والفضائية

---

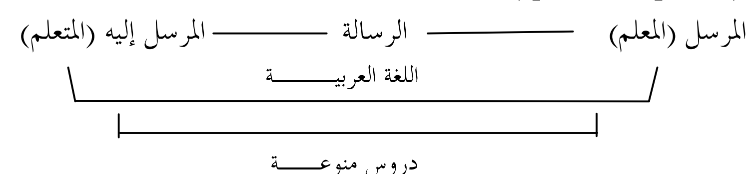
(١) أنطوان الصياح: تعليمية اللغة العربية، ج١، دار النهضة، بيروت، ٢٠٠٦م، ص ١٤.

(٢) بيير بورديو: الرمز والسلطة، تر: عبدالسلام بنعبد العالي، ط٣، دار توبقال للنشر، المغرب، ٢٠٠٧م، ص ٥٩.

(٣) أوليفي روبول: ص ٤٢-٤٣.

(٤) ماري آن بافو وغيره: النظريات اللسانية الكبرى، من النحو المقارن إلى الذرائعية، تر: محمد الراضي، ط١، المنظمة العالمية للترجمة، بيروت، ٢٠١٢م، ص ٢٩١.

الزمانية (spatio-temporels).



وفي العلاقة الخطابية، المتعلم يمكن أن يكون مباشر وغير مباشر، كما يمكن أن يكون:

- يمكن أن يكون حاضرًا جسديًا في المقام التواصلي أو غائبًا عنه.
- قد تكون له إمكانية الإجابة أو لا تكون.

لذا على الأستاذ، أثناء عملية توصيل المعلومات، أن يلتزم بإجراء القواعد التداولية في محاورته مع الطالب، فإستراتيجية التعليم والتعلم في الجامعات والمعاهد، إذ أنّ تعلم البنية المكوّنة للغة العربية قائمة على ما يقدّمه المعلم من بنى لغوية ومعارف ومعلومات من جانب، وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل تعلم واكتساب هذه المعارف والمعلومات واستعمالها بغية وصول مقاصده من جانب آخر، وفي العملية التداولية في حقل تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها وتعلّمها يجب التركيز على ((حصول الفائدة))، لذا وجب التفكير فيما يأتي:

١- إعداد مخطط تعليم وطرائق التدريس البيداغوجية الناجعة اللغة العربية.
٢- إعداد مواد تعليم اللغة وتعلمها (قراءة وكتابة)، بشكل يناسب أقطاب العملية التعليمية.
٣- توفير الوسائل المساعدة في تعليم اللغة وتعلّمها.

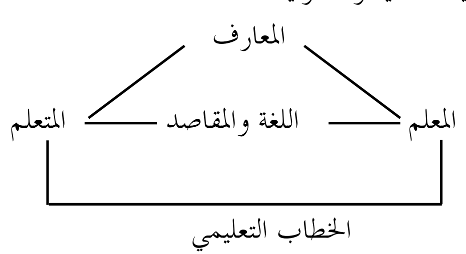
- **العناصر التداولية للعملية التعليمية:**

تقوم العملية التعليمية بوجود ثلاثية تتكون من: أستاذ: مخاطب (مرسل)، طلبة: متلقين (مرسل إليه)، الدرس الجامعي (الوضعية/ التعليمية/ التبليغية). وتتم هذه العملية، عادة، عبر مراحل أساسية، فالمتكلم حين يكون بصدد إنتاج خطاب ما، يقوم بثلاث عمليات انتقائية هي: انتقاء الهدف التواصلي الذي يسعى في تحقيقه، وانتقاء الفحوى الدلالي الذي يراه الأنسب لتحقيق هدفه، وانتقاء الصورة النحوية والصوتية المناسبة[(١)].

---

(١) أحمد المتوكل: الوظيفية بين الكلية والنمطية، مرجع سابق، ص ٣٢.

والعلاقة الموجودة بين المعلم/الأستاذ والمتعلم/الطالب من أبرز العناصر السياقية التي تـؤثر في تحديد إستراتيجية الخطاب التعليمية المناسبة واختيارها لتحقيق الغايات، تعرّف دائمًا بواسطة: «أهداف معينة–مستنبطة من التفاعل؛ فهي تعود إذن إلى الحالة المستقبلية المستهدفة لدى المتفاعلين. ويرتبط "بمكون الهدف" هذا تنشيط أنساق معرفية معينة، وتمثيل نماذج ذهنية، واستحضار آراء ذاتية، وقناعات ومواقف، واستحضار الوعي بالشروط السياقية لفعل الاتصال المخطط له، وبصفة خاصة التوجيه الدائم لكل النشاطات الإدراكية إلى الوظيفية المتوقعة ضمن النص المخطط له في التفاعل»[(١)] حيث يتبع المعلم إستراتيجيات، لها علاقة بالعمليات الذهنية التي من خلالها يتكون الخطاب التعليمي، وهي الإستراتيجية البنائية/الإجرائية والإستراتيجية الخطابية/التفاعلية. وكلاهما مرتبطان بالقصد والهدف، كتبليغ معلومات معينة، والتأثير على الآخر، لتحقيق التفاعل والأهداف المرغوب إيصالها، تمثلها البنية الدلالية والتداولية للغة المستعملة.



١- المعلم/الأستاذ: وهو الذي يقوم بالعملية التعليمية، له شروط يجب أن يمتلكها، وهي:

- الكفاية اللغوية: «لا يكون المحاور ناطقًا حقيقيًا إلا إذا تكلم لسانًا طبيعيًا، وحصّل تحصيلاً كافيًا صيغه الصرفية وقواعده النحوية وأوجه دلالات ألفاظه وأساليبه في التعبير والتبليغ»[(٢)]. أي معرفة قواعد اللغة التي يعلّمها، ومعرفة المدلولات ووضع الألفاظ الدّالة عليها، يقول الجرجاني: «وإذا قلنا في العلم باللغات... فإنّ الإلهام لا يرجع إلى معاني اللغات، ولكن إلى كون ألفاظ اللغات سمات لتلك المعاني وكونها مرادة بها»[(٣)]، فالألفاظ لا تستعمل إلا في

(١) فولفانج هاينه من وديتر فيهفيجر: مدخل إلى علم اللغة النصي، مرجع سابق، ص ٣١٤.
(٢) طه عبدالرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، مرجع سابق، ص ٣٧.
(٣) عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص ٥٤٠-٥٤١.

الأوضاع التي وضعت عليه، بغرض حصول الفائدة.

- الكفاية التواصلية: هي معرفة تشمل الطاقات اللغوية للمعلم، وتتعلق باستعمال اللغة وفهمها في المقامات المختلفة. وهي قدرة المتكلم على «معرفة وكيف يستعمل اللغة، ومعرفة ما يجب قوله في ظروف معينة ومتى يجب عليه السكوت ومتى يجب عليه الكلام. إنّها المعارف التي تزداد على الكفاية اللغوية الصرفة المتمثلة في ثراء الرصيد المعجمي عند مستعمل اللغة وتمكنه من قواعد لغته، والسيطرة على المعاني ووضوح خطابه»[(١)]. أي الكفاية الخطابية التي تمكن المعلم من إنتاج خطابه طبقًا لمتطلبات المقام التعليمي والمقاصد والهداف التي يروم بلوغها.

لذا أمكن أن نميّز بين تصورين اثنين لهاتين الكفايتين:

- كفاية تتعلق باللغة: تعني بتماسك الخطاب التعليمي وتناسقه.
- كفاية تتعلق باستعمالها: تعني بتحديد العلاقة بين الخطاب كملفوظ والمقاصد الدلالية من استعماله.
- مراعاة احتياجات المتعلم: فالهدف الأساس من تعليم اللغة هو أن يكتسب المتعلم الملكة اللغوية والملكة التواصلية بأفضل الطرق الممكنة وأنجعها، لا أن نجعل منه عالمًا متخصصًا في اللسانيات، لأنّ الذي يحتاج إلى العلم النظري هو المعلم الذي يكون في أمس الحاجة لأن يأخذ تصورًا صحيحا عن اللغة التي يدرّسها[(٢)].

المتعلم:

وهو المعني بالعملية التعليمية، فهو المحور الأساسي لكل من «الخطابة القديمة والخطابة الجديدة؛ إذ يصب الخطاب على قدره أو مقامه مادام هو المراد إقناعه»[(٣)]. وتكون عملية الاتصال فعالة أثناء العملية التعليمية بمشاركة المتعلم إيجابيا، وهذا بالاستماع والمناقشة، وامتلاك القدرة على فهم محتوى المواد التعليمية المقدّمة.

---

(١) هادي نهر: الكفايات التواصلية والاتصالية دراسة في اللغة والإعلام، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، ٢٠٠٣م، ص ٨٩.

(٢) الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج١، مرجع سابق، ص ١٩٣.

(٣) محمد عبدالحميد: نظريات الإعلام واتجاهات التأثير، ص ٦٧.

الوضعية التعليمية:

لا يمكن تجاهل الوضعية التعليمية أثناء تعليم اللغة، فهي من المبادئ العامة التي تضمن إنشاء خطاب بيداغوجي ناجح، فعلى المعلم مراعاته أثناء توظيفه للغة «ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلامًا، ولكلّ حالة من ذلك مقامًا، حتى يقسّم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار الحالات»[١]. وهنا توكيد على أهمية "الوضع الكلامي" الذي تباشر فيه اللغة عملها، والظروف التي تنشأ فيها.

فالمعلم يوظف آليات تداولية محكمة من أجل إيصال مقاصده التعليمية للمتعلم، بطريقة دقيقة ومضبوطة، ومقيّدة بالموضوع الذي يدور حوله الدرس، فمثلاً عندما يستخدم «مقدّماته العقلية في بداية طرحه، فهو يسعى لبناء أول جسور التواصل المقنع بينه وبين مخاطبيه الذين يرغب في انخراطهم معه في التسليم بتلك المقدمات، لكن عدم الحذق في طرحها مع ما ينسجم مع الموضوع والمقام معًا، قد يتسبب في رفض المخاطبين لذلك الميثاق»[٢]. فالوضعية التعليمية تستوجب استعمال ما يتوافق مع الدرس المقدم (نحوي، بلاغي، عروضي) في إطار ما يقتضيه إقناع المتعلم لإكسابه اللغة وتعليمها إياه.

إنّ استعمال الأستاذ/ المتكلم للغة في مقام بعينه، مع ما يتميز به من أسلوب وبلاغة وسمات شخصية طبعها به المجتمع، هو الذي يضفي على الكلمات "معاني ثانوية" ترتبط بسياق خاص، فيزود الخطاب بفائض المعنى الذي يمكنه من "قوة التبليغ"[٣]. ويرى أوليفي روبول أنّ اللغة المستعملة أثناء التدريس، أو ما يسمى بالخطاب البيداغوجي، هي لغة ايديولوجية، فهي «تمارس أخطر سلطة وأعتاها على الإطلاق، من خلال فرض القواعد التي ينبغي على المتكلم الخضوع لها بوعي منه أو بدون وعي»[٤]. فاستعمال اللغة في مضامينها وفحواها أثناء عملية التدريس وإلقاء الخطاب التعليمي متوقف على مقام التكلم والتواصل «ذلك المقام الذي يتحكم في مدى نصيبه من

(١) أبو هلال العسكري: الصناعتين، مرجع سابق، ص ١٤١.
(٢) محمد سالم ولد محمد الأمين: مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة، ص ٨٣.
(٣) بيير بورديو: الرمز والسلطة، مرجع سابق، ص٥٨.
(٤) أوليفي روبول: لغة التربية، مرجع سابق، ص ٤١-٤٢.

استعمال لغة المؤسسة واستخدام الكلام الرسمي للمشروع»[١]. إذ إنّه لا يمكن إهمال مسألة استعمالات اللغة، ذلك أنّ قدرة العبارات على التبليغ لا يمكن أن توجد في الكلمات ذاتها.

وإذا قسمنا الوقائع التلفظية في الدرس اللغوي، نجد ما يأتي:

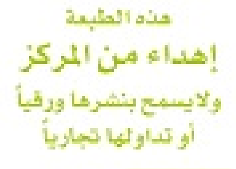
- ملفوظ يرجع للمتكلم.
- ملفوظ يرجع للمخاطب.
- ملفوظ يرجع للوضعية التلفظية أو المقام التلفظي.
- إستراتيجيات التدريس:

على المعلم إيراد خطابه التعليمي وفقًا لإستراتيجيات معينة تجمعه مع المتعلم، وهذا بمعرفة ما يقول وما يحسن السكوت عليه بوضع خطط لبناء خطابه وإنتاجه، لخدمة أهدافه كتبليغ معلومة أو الحصول عليها في سياقات مختلفة ومتباينة. يستخدم فيها معارف وخبرات مكتسبة، بتوافره على أنساق من العلم، أهمها[٢]:

- العلم اللغوي؛ فلا بدّ أن يمتلك المعلم علمًا بقواعد لغته لرسم التمثيل الذهني في أبنية صوتية، ولتركيب الرموز المعجمية الخاصة بلغته، كما ينبغي أن يُنظر إلى الوسائل السيميائية الأخرى ما وراء اللغوية كتعابير الوجه، وإشارات اليدين بوصفه جزءً من إنتاج النص.
- العلم الموسوعي أو الموضوعي، وهو العلم الخاص بالعالَم الذي يكتسبه أفراد المجتمع ويتفاوت في كمّه، أو في عمقه تبعًا لاختلاف المؤثرات والخبرات في الأفراد، وهذا العلم يختلف عن العلم الدلالي الذي قد لا يمثّل إلا جزءاً منه.
- العلم التفاعلي؛ فإنتاج الخطاب التعليمي عادة لا يكون هدفًا في حدّ ذاته، وإنّما يكون تحقيقًا لقصد المتكلم، ويلبي دائمًا حاجات الاتصال، والهدف يفهم فقط على أنّه السلوك اللغوي الذي يُحدِث بواسطة أقوال لغوية مضامين وعي معيّنة لدى المتلقي. ويشمل العلم التفاعلي على علم الإنجاز النظري وبين الإنجاز النظري، إذ إنّ المتكلم عندما ينتج نصًا، فإنّما يريد به إحداث أثر معيّن، والحالة التي ينوي المتكلم إحداثها لا يمكن الوصول إليها إلا إذا استطاع

(١) بيير بورديو: الرمز والسلطة، تر: عبد السلام بنعبد العالي، ط ٣، دار توبقال للنشر، المغرب، ٢٠٠٧م، ص ٥٩.

(٢) جمعان بن عبدالكريم: إشكالات النص، دراسة لسانية نصية، ط ١، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ٢٠٠٩م، ص ١٧٦-١٧٧.



المتعلم من خلال لخطاب التعرف على القصد الذي يهدف إليه المعلم من وراء إنتاج لخطاب. كما يشمل نسق علم الإنجاز النظري علم ما وراء الاتصال، ويُقصد به ما يجريه المتكلم من عمليات إعادة أو اختصار، أو إصلاحات لتجنب معوقات الاتصال الناجح.

- علم بنى النص الشمولية؛ إذ ينبغي الوصول إلى الهدف عن طريق نوع خطابي أو نصي مناسب، فأنواع النصوص والخطابات تختلف وتتمايز عن بعضها بحسب السمات المحددة لكلّ منها، ولا بدّ أن يكون لدى المتكلم والسامع معرفة بعلم أبنية النص/ الخطاب الشمولية أو علم أنواع النصوص/ الخطابات.

ولنجاح العملية التعليمية، ولتدريس البنية التداولية للغة العربية، على الأستاذ أن يمتلك الكفاء التواصلية أثناء عملية التدريس، كما رأينا سابقًا، فاستعمال اللغة في أثناء عملية التدريس لا ينحصر في تلقين العبارات والجمل والقواعد النحوية، وإنّما يجب إلى جانب ذلك معرفة بالمقام والوضعية التواصلية التي تساعد في تنويع الأساليب الكلامية وفق ما يقتضيه الحال.

فيختار بذلك الأستاذ خططا معينة متوقفة على قدراته التواصلية والأغراض المراد تبليغها إلى المتعلم، فنراه يستعمل إستراتيجيات هي لب العملية التداولية، وهي: الإستراتيجية التضامنية، الإستراتيجية التوجيهية، الإستراتيجية التلميحية، الإستراتيجية الإقناعية.

الإستراتيجية التضامنية[(١)] :

هي الإستراتيجية التي يحاول فيها المخاطب أن يجسد بها درجة علاقته بالمتلقي ونوعها، فيعبر عن مدى احترامه لها ورغبته في المحافظة عليها أو تطويرها بإزالة معالم الفروق بينهما، وإجمالاً هي محاولة التقرب من المتلقي، وتقريبه. ولها أهمية في الحقول التعليمية، حيث يكون التأدب والتخلق في الخطاب مع الطالب وسيلة تيسر الفهم، وتزرع الحب، فتصبح طريقًا للعلم، وسبيلاً في المعرفة. باستعمال آليات من مثل:

- المكاشفة: استعمال الصراحة وكشف الذات مع المتلقي دليل على التضامن معه والثقة فيه.
- التصغير: وهذا بالتقليل من الآليات اللغوية التي يستعملها المخاطب، ليكون في درجة واحدة مع المتلقي، بغية التواضع.

---

(١) عبدالهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجيات الخطاب، مرجع سابق، ص ٢٥٧ وما بعدها. بتصرف.

- الطرفة: تعدّ من المداعبات التي تصنّف على أنّها من إستراتيجيات التأدب الإيجابي، بتجاوزها لعب دور التسلية، إلى دور التقارب بين المخاطب والمتلقي. وتتأسس على الخلفية المعرفية المشتركة، وكذلك على القيم.
- المصانعة: وتعني هذه الآلية العمل على منوال عمل المخاطب في اللغة، وليس الموافقة في الرأي، لذلك تتبلور عند المخاطب في أكثر من آلية مثل اللهجة، مصطلح المهنة، اللغة الخاصة وغيرها.
- اللهجة: وهنا المخاطب يراعي الفروق اللهجية بينه وبين المتلقي، فيستعمل لهجة لمتلقي نفسها، أو قريب منها، ومراعاته ليست بقصد إفهامه معنى الخطاب، بل يتعلق قصده بالتعبير عن تضامنه معه والتقرب إليه، وتتجسد أكثر في المستوى الصوتي.
- التنغيم: المخاطب في هذه الآلية يتلفظ بالخطاب بالتنغيم الذي تستتبعه دلالة الخطاب.

الإستراتيجية التوجيهية:

وهي استعمال المتحاورين لأفعال كلامية معينة تختلف باختلاف استعمالها وفق سياقات اندراجها ومقتضيات قوانين التخاطب. إذ إنّ هناك سياقات لا تناسبها الخطابات المرنة التي تمنح الأولوية لمبدأ التهذيب وعوامل التخلق ومردّ ذلك أسباب كثيرة منها ما يتعلق بأولوية التوجيه على التأدّب في خطابات النّصح والتحذير وغيرها[(١)]. ومن الأساليب المستعملة في هذه الإستراتيجية: الأمر والنهي والاستفهام والنداء وغيرها من الأساليب الإنشائية الطلبية.

الإستراتيجية التلميحية:

وبها «يعبر المرسل عن القصد بما يغاير معنى الخطاب الحرفي، لينجز بها أكثر مما يقوله، إذ يتجاوز قصده مجرّد المعنى الحرفي لخطابه، فيعبّر عنه بغير ما يقف عنده اللفظ مستثمرًا في ذلك عناصر السياق»[(٢)]. ومن الآليات اللغوية المستعملة في هذه الإستراتيجية المجاز والاستعارة والكناية والتشبيه والحذف والأفعال الكلامية غير المباشرة، والتي تشترط خلفية معرفية وثقافة واسعة لفهم المقاصد والدلالات المتخفية.

الإستراتيجية الإقناعية:

تكثر في العملية التعليمية إستراتيجيات الإقناع والاقتناع، لكثرة ما يُطرح من آراء تهدف إلى

(١) نفسه، ص ٣٢٢.

(٢) نفسه، ص ٣٧٠.

إقناع الآخرين بمحتواها، أو أنّها أفضل من غيرها. إذ يسعى المتكلم في هذه الإستراتيجية إلى إقناع المخاطب برأيه ومشاركته إيّاه، فيقدّم في ظلّ ذلك حججًا وبراهين تؤيّد اعتقاده دون إكراه، فعندما – يطالب المحاور غيره بمشاركته اعتقاداته، فإنّ مطالبته لا تكتسي صبغة الإكراه، ولا تدرج على منهج القمع، وإنّما تتبع في تحصيل غرضها سبلاً استدلالية متنوعة تجرّ الغير جرًّا إلى الإقناع برأي المحاور... وقد تزدوج أساليب الإقناع بأساليب الامتاع فتكون، إذ ذاك، أقدر على التأثير في اعتقاد المخاطب، وتوجيه سلوكه لما يهبها هذا الامتاع من قوة في استحضار الأشياء، ونفوذ في إشهادها للمخاطب كأنّه يراها رأي العين[(١)]. وهذا بالاستعانة بآليات غير لغوية مثل الإشارات والايماءات التي تحقق خطابًا إقناعيًا في مقام مشترك، وأخرى لغوية من مثل الشواهد والأحاديث والأمثال للتأثير في الغير واستمالته.

وعندما يستعمل المرسل/ الأستاذ هذه الإستراتيجيات، فهو يأخذ بعين الاعتبار هوية المرسل إليه/ الطالب وعلاقته به، كما أنّه لا يكفي تعليم الطالب قواعد اللغة ومعانيها لاستعمالها، بل يجب استخدامها «للتداول حول المعنى»[(٢)]. وهذا بالاهتمام بتعليم اللغة في الأداء الحيّ، بتنمية الملكات التبليغية/ التواصلية لدى الطالب لتمكينهم من استعمال اللغة في سياقات ملائمة.

كما أنّه، وفي أثناء تعليم بنية اللغة العربية على الأستاذ أن يكون على اطلاع دائم بنتائج علوم اللغة الحديثة من دراسة الأصوات اللغوية، علم الصرف، علم النحو، علم الدلالة، علم التداولية[(٣)]. لحصول الفائدة المرجوة في حقل التعليمية، وأثناء إنشاء الخطاب التعليمي، الذي من مقتضياته أنّ الأستاذ يطوي في خطابه ما سبق العلم به عند الطالب، ويعلمه ما لم يكن يعلمه وما يفيده بقدر حاجته، وعلى «قدر التعارف والتشارك في المعلومات بين المتكلم والمخاطب، يزيد الكلام أو ينقص؛ وكلّما قوي هذا التعارف والتشارك، ازداد الاختصار في الكلام، وإن زاد عن ذلك درجة، مال المتكلم إلى الأخذ بأسلوب الإشارة بدل العبارة»[(٤)]. فينتج بذلك أقوالاً تحقق التقارب والتفاعل، لا التباعد والنفور.

---

(١) طه عبدالرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، مرجع سابق، ٣٨.

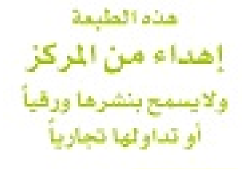
(٢) ديان لارسين فريمان: أساليب ومبادئ في تدريس اللغات، تر: عائشة موسى سعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٩٥م، ص ١٤٠.

(٣) أنطوان صياح: تعلمية اللغة العربية، مرجع سابق، ٤٥.

(٤) طه عبدالرحمن: تجديد المنهج في تقويم التراث، مرجع سابق، ص ٣٢٠.

٥ ـ النتائج المرجوة من تعليم اللغة العربية تداوليّاً:

- ضرورة تجاوز تعليم اللغة العربية تقليديًا في أبنيتها القواعدية والنحوية الثابتة، إلى تعليمها حداثيًّا بتوظيف القدرات والمهارات اللغوية للتواصل باللغة العربية.
- لا شك أنّ هناك تداخلاً بين فروع اللغة العربية، فهي متكاملة فيما بينها في الغرض الذي تصبو إليه من اللغة، وهو القدرة على استخدام اللغة بغية للتواصل وتحقيق الفهم والإفهام، وهذا ما رأيناه في المداخل التعليمية للغة العربية.
- اهتمت المقاربات التداولية الحديثة في مجال التعلّم والتعليم، بتطوير قدرة المتعلم التواصلية وتفعيل مهاراته التعلمية وتحقيق طلاقته اللغوية مع الاستعمالات الوظيفية للغة فلا يكفي إلمام الطالب بقوالب اللغة ومعانيها والهدف منها فقط، بل يجب أن تستخدم هذه المعرفة للتداول حول المعاني والدلالات.
- للتعليمية التداولية عناصر هي المتعلم والمعلم والمعارف، وكذا الوضعية التعليمية التي يقتضيها المقام المشترك بين المتخاطبين.
- والوضعية التعليمية مرتبطة ارتباطا جوهريًا بالمعلم وما يستخدمه من تقنيات بهدف إبلاغ مقاصده للمعلّم، لكي يجني الفائدة، وهو ما تركز عليه التداولية.
- تداوليًا، تعليم اللغة العربية ليس معناه حشو المتعلم بالقواعد النحوية والصرفية الثابتة للمادة التعليمية واختزان المعلومات، بل جعله يشارك ويتفاعل معها، بتوفير الوسائل اللسانية المناسبة التي تتيح للمتعلم استعمال اللغة في مختلف الوضعيات لتحقيق التواصل بطرق مختلفة وجديدة.
- تعليم اللغة العربية يكون بتدريس بنيتها من وجهة تركيبية ودلالية وتداولية، ذلك أن التركيب النحوي له وظيفته ودلالته، ومقاصده وغاياته في الاستخدام في مقام معين. ولكي يتواصل المعلم مع المشاركين في العملية التعليمية فإنّه يستعمل شتى أنواع الوحدات الوظيفية، في تركيبها ودلالتها لإبلاغ ما يريد من مقاصد في مقام معين.
- يتعيّن توظيف المفاهيم التداولية في إثراء ميدان التعليميات، والتي منها: أفعال الكلام، المقصدية، متضمنات القول، السياق، الحجاج، الإستراتيجيات الخطابية، مبدأ التعاون.
- إنّ للتداولية وظيفة أساسية في تحليل العملية التعليمية لغير الناطقين بها وترقيتها، وهذا بتحديد الحاجات البيداغوجية، بالتمييز بين تعليم مسائل اللغة، وبين كيفية استعمال اللغة. فالتعلم



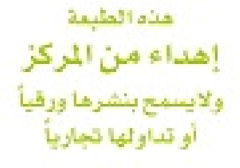
عملية قائمة أساسا على ما يقدمه المعلم للمتعلم من معارف ومعلومات، وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف واستعمالها باستمرار بمختلف الطرائق والإستراتيجيات. وهذا ما سنستثمره في بحوث تطبيقية تلي هذا البحث، حول تداولية الخطاب البيداغوجي والتعليم الجامعي.

المصادر والمراجع

١ـ بالعربيـــــة:

- أ. مولز وغيره: في التداولية المعاصرة والتواصل، ترجمة وتعليق: محمد نظيف، افريقيا الشرق، المغرب، ٢٠١٤.
- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: البيان والتبيين، ج١، تحقيق: عبد السلام محمـــد هـــارون، ط٧، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٩٨.
- أحمد المتوكل: اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، ط١، دار الكتاب الجديدة المتحدّة، بيروت، لبنان، ٢٠١٠.
- أحمد المتوكل: المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتـــداد)، ط١، دار الأمـــان، الرباط، ٢٠٠٦.
- أحمد المتوكل: المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي- الأصول والامتداد، منشورات دار الأمـــان، الرباط، ٢٠٠٦.
- أحمد المتوكل: الوظائف التداولية في اللغة العربية، ط١، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٨٥.
- أحمد المتوكل: دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيـــع، المغـــرب، ١٩٨٦.
- أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، (البنية التحتية أو التمثيل الدلالي، التداولي)، دار الأمان بالرباط، ١٩٩٥.
- أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقديـــة، ط١، جامعـــة أم القـــرى، السعودية.
- آن روبول، جاك موشلار: التداولية اليوم، علم جديد في التواصل، تر: سيف الدّين دغفوس ومحمـــد الشيباني، ط١، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ٢٠٠٣م.
- أنطوان الصياح: تعليمية اللغة العربية، ج١، دار النهضة، بيروت، ٢٠٠٦.
- بيير بورديو: الرمز والسلطة، تر: عبد السلام بنعبد العالي، ط ٣، دار توبقـــال للنـــشر، المغـــرب، ٢٠٠٧.
- ج.براون وج. سيرل: تحليل الخطاب، تر وتعليق محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي، جامعة الملـــك سعود للنشر العلمي، السعودية، ١٩٩٧.
- ج.هو سلفرمان: نصيات، بين الهرمنيوطيقا والتفكيكية، تر: حسن ناظم، وعلى صالح، ط١، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ٢٠٠٢.
- جمعان بن عبد الكريم: إشكالات النص، دراسة لسانية نصية، ط ١، المركز الثقافي العـــربي، الـــدار

البيضاء، ٢٠٠٩.
- جورج يول: التداولية، ترجمة: د.قصي العتّابي، ط١، الدار العربية للعلوم ناشــرون،بيروت، لبنـــان، ٢٠١٠.
- جورج يول: التداولية، ترجمة: د.قصي العتابي،ط١، دار الأمان، الرباط، ٢٠١٠.
- حافظ اسماعيل علوي، وليد أحمد عناني: أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، ط١، الدار العربيـــة للعلـــوم ناشرون، لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، دار الأمان، الرباط، ٢٠٠٩.
- خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيـــت الحكمـــة للنشر والتوزيع، الجزائر، ٢٠٠٩.
- ديان لارسن فريمان: أساليب ومبادئ في تدريس اللغات، تر: عائشة موسى سعيد، مطـــابع جـــامع الملك سعود، الرياض، ١٩٩٥.
- ديان لارسين فريمان: أساليب ومبادئ في تدريس اللغات، تر: عائشة موسى سعيد، مطـــابع جـــامع الملك سعود، الرياض، ١٩٩٥.
- صلاح الدين صالح حسين: الدلالة والنحو، ط١، توزيع مكتبة الآداب، ١٩٨٩.
- طالب سيد هاشم الطبطبائي: نظرية أفعال الكلام بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغـــيين العـــرب، مطبوعات جامعة الكويت، ١٩٩٤.
- طه عبد الرحمن: تجديد المنهج في تقويم التراث، ط٢، المركز الثقافي العربي، بيروت، (د.ت).
- طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ط٢، المركز الثقافي العربي، بيروت، ٢٠٠٠.
- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تح: رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، ١٩٨٢.
- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تعليق: السيد محمد رشيد رضا، ط٣، دار المعرفـــة للطباعـــة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ٢٠٠١.
- عبد الهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجيات الخطاب، مقاربة لغويـــة تداوليـــة، ط١، دار الكتـــاب الجديدة المتحدّة، بيروت، لبنان، ٢٠٠٤.
- عيد بلبع: التداولية، البعد الثالث في سيميوطيقا موريس من اللسانيات إلى النقـــد الأدبي والبلاغـــة، ط١، بلنسية للنشر والتوزيع، مصر،٢٠٠٩.
- فان ديك: النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر: عبد القـــادر قنـــيني، افريقيا الشرق، الدار البيضاء.
- فرنسواز أرمينكو: المقاربة التداولية، تر: سعيد علواش، د.ط، مركز الإنماء القومي، بيروت.
- فيليب بلانشيه: التداولية من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر الحباشـــة، ط١، دار الحـــوار للنـــشر والتوزيع، سوريا، ٢٠٠٧.
- محمد سالم محمد الأمين: الحجاج في البلاغة العربية المعاصرة، دار الكتاب الجديد، بيروت، ٢٠٠٨.



- ماري آن بافو وغيره: النظريات اللسانية الكبرى، من النحو المقارن إلى الذرائعية، تر: محمد الراضي، ط١، المنظمة العالمية للترجمة، بيروت، ٢٠١٢.
- محمد الأوراغي: الوسائط اللغوية: ١- أفول اللسانيات الكلية، ط١، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، ٢٠٠١.
- محمد خطابي: لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ط١، المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٩١.
- محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، مصر، ٢٠٠٢.
- مسعود صحراوي: التداولية عند علماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، ط١، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ٢٠٠٥.
- هادي نهر: الكفايات التواصلية والاتصالية دراسة في اللغة والإعلام، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، ٢٠٠٣.

٢ـ بالفرنسية:

- Anne Reboul et jacques Moeschler, la pragmatique aujourd'hui, Edition du seuil, 1998.
- Catherine Kerbat-Orecchioni, L implicite,Paris, A.Colin, 1968.
- Maingueneau, Analyse du discours introduction aux lecture de l archive, Hachette, 1991.

مرتكزات تعليمية اللغة العربية
في ضوء اللّسانيات النفسية

د. يوسف ولد النبية
أستاذ اللّسانيات التّطبيقية، قسم اللغة
والأدب العربي، كلية الآداب واللغات،
جامعة معسكر، الجزائر

الملخــص:

تناولنا في هذه الورقة البحثية "مرتكزات تعليمية اللغــة العربيــة في ضــوء اللــسانيات النفسية"، التي غايتنا منها هي إبراز دور اللسانيات النفسية في تعليمية اللغة العربية، سواء عند الناطقين بها أو عند غير الناطقين بها، سعيا لتحقيق كفاية لغوية تمكّن متعلم العربية من التواصل الفعّال نطقا وكتابة..

وقد قسمنا هذه الورقة إلى قسمين؛ أولهما: مفهوم اللسانيات النفسية، الذي بيّنــا فيــه العلاقة بين علم اللسان وعلم النفس، من خلال تقاطعهما في كثير من القــضايا. وثانيهمــا: مرتكزات تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات النفسية، الذي عرضنا فيه لأهم المرتكــزات التي يمكن التعويل عليها في تعليمية اللغة العربية، سواء عند الناطقين بها أو عند غير النــاطقين بها. ثم ختمناها بأهم التوصيات التي يمكن الإفادة منها في حقل تعليمية اللغة.

وقد اعتمدنا في هذه الورقة على منهج المقاربة النفسية – اللغوية، الذي أفادنــا في فهــم عملية تعليم اللغة العربية من المنظور النفسي.

تمهيد:

تعدّ اللّسانيات النفسية نقطة تقاطع وتفاعل بين علم اللّسان وعلم النّفس، لما بين هذين العلمين من تداخل واشتراك في كثير من القضايا. وتهتم اللسانيات النفسية بالسلوك اللغوي عند الإنسان، من خلال ثلاثة جوانب رئيسة؛ اكتساب اللغة، وفهمها، وإنتاجها.

ومن الطبيعي أن يستفيد حقل تعليمية اللغة بعامة، وتعليمية اللغة العربية بخاصة، من النظريات والنتائج التي توصلت إليها اللسانيات النفسية في الجوانب المذكورة، تعزيزًا للعملية التعليمية، وتحقيقًا لنجاعة للتحصيل اللغوي.

من أجل ذلك، آثرنا أن يكون عنوان هذه المباحثة «مرتكزات تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات النفسية»، التي غايتنا منها هي إبراز دور اللسانيات النفسية في تعليمية اللغة العربية، سواء عند الناطقين بها أو عند غير الناطقين بها، سعيًا لتحقيق كفاية لغوية تمكّن متعلم العربية من التواصل الفعّال نطقا وكتابة.. وسنعتمد في هذه الورقة على منهج المقاربة النفسية – اللغوية، الذي يفيدنا في فهم عملية تعليم اللغة العربية من المنظور النفسي.

١- مفهوم اللسانيات النفسية (العلاقة بين علم اللسان وعلم النفس):

تعدّ اللّسانيات النّفسية أو علم اللّغة النّفسي من العلوم شبه اللسانية(١) التي ظهرت في المدرسة الأمريكية بخاصة، في الخمسينيّات من القرن العشرين، بفعل النظريات والنتائج التي حققها كلّ من علم اللسان وعلم النفس، ونظرًا للعلاقة الوطيدة التي تربط بين هذين العلمين، سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية.

بيْد أنّ «التقارب بين الظاهرة النفسية والظاهرة اللغوية ليس بجديد، فمنذ أن كان الاهتمام بالظاهرة اللغوية، كان التصور النفسي لهذه الظاهرة حاضرا حضورًا دائمًا، في أي مبحث يسعى إلى استكشاف حقيقة هذه الظاهرة الإنسانية»(٢).

(١) تنقسم العلوم اللسانية إلى قسمين: علوم لسانية بحتة كعلم الصوت والصرف والنحو والدلالة، وعلوم شبه لسانية؛ وهي العلوم الأخرى التي تتقاطع مع علم اللسان كاللسانيات النفسية (تقاطع علم اللسان مع علم النفس)، واللسانيات الاجتماعية، والتاريخية، والجغرافية، والتعليمية، والحاسوبية.

(٢) أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٩٩، ص٢٣.

ولقد كانت الإرهاصات الأولى لهذا التقارب في إنجلترا عند الترابطيين. ثم في ألمانيا على يد ولهام فونت (Wilhelm Wundt) سنة ١٨٧٩م حينما كتب عن سيكولوجية اللغة. ثم في أمريكا سنة ١٩٣٠م. وقد تدعّم منهج علم النفس اللساني عند واطسون (Watson) –مؤسس علم النفس السلوكي– ابتداء من سنة ١٩٢١م، الذي كان يدرس السلوك الإنساني على أساس المثير والاستجابة، بما في ذلك السلوك اللغوي. وقد تأثر بهذه النظرية كلّ من بلومفيلد (Bloomfield)، وسكينر (Skinner) الذي طوّرها سنة ١٩٥٧م وأسقط معطياتها على التعلم. وقد اكتملت هذه المحاولات عند سيبيوك (Sebeok) حوالي ١٩٥٤م حيث أُطلق مصطلح علم النفس اللغوي. ليتبلور هذا العلم بخاصة بظهور النظرية التوليدية التحويلية على يد تشومسكي (Chomsky) الذي يرى أنّ لعقل الطفل استعدادًا فطريًّا لأن يكوّن قواعد لغته من خلال الكلام الذي يسمعه بصورة إبداعية[(١)].

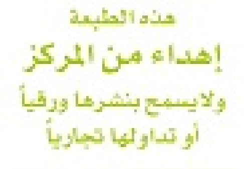
ولقد نشأت اللّسانيات النفسية –كما يرى "جون ليونز"– في نهاية الخمسينيات، عندما بدأ عالم النفس "جورج ميللر" بالتعاون مع تشومسكي في دراسة بعض الجوانب النفسية من اللغة. غير أنّ كتاب السلوك اللفظي (Verbal behavior ١٩٤٨م) لسكنر (B.F. Skinner) –صاحب الإشراط الإجرائي الذي بلور فيه النظرية السلوكية للغة– هو الإرهاص لنشأة علم اللغة النفسي. هذا وإن كان جون ليونز نفسه قد أشار إلى مذهب بلومفيلد اللغوي (١٩٣٣م) وقيامه على مبادئ المذهب السلوكي[(٢)].

وترتبط اللسانيات النفسية بثلاثة نشاطات رئيسة للغة؛ الفهم (comprehension) والإنتاج (production) والاكتساب (acquisition)[(٣)]. وعلى هذا الأساس عرّفت إيفلين ماركوسين

(١) د. حلمي خليل: اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار المعرفة، الإسكندرية، ط١، ١٩٨٧م، ص٢١ وما بعدها. وانظر: د. عبدالمجيد سيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، جامعة الملك سعود، الرياض، ط١، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م، ص١٣٣ وما بعدها.

(٢) د. جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي، مناهجه، نظرياته، قضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية، ١٠/١، وانظر أيضًا: جودث جرين: علم اللغة النفسي، تشومسكي وعلم النفس، ترجمة وتعليق: د. مصطفي التوني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٣م، ص٢١ وما بعدها.

(3) Josef. F. Kess: psycholinguistics ; psychology, linguistics, and the study of natural language, john Benjamins publishing, Amsterdam/Philadelphia, 1992, p5.



(Evelyn Markussen) اللسانيات النفسية على أنها "دراسةُ اللغة الإنسانية وفهمها وإنتاجها واكتسابها"(١). غير أنّ هذا التعريف فيه شيء من العمومية لأنّ معظم عناصره التي يقوم عليها هي من اختصاص اللسانيات (علم اللغة).

وعليه؛ فقد ذهب الدكتور جلال شمس الدين إلى أنّ اللسانيات النفسية أو علم اللغة النفسي بتعبيره هو «علم يدرس ظواهر اللغة ونظرياتها وطرق اكتسابها وإنتاجها من الناحية النفسية مستخدمًا أحد مناهج علم النفس»(٢).

وتجدر التفرقة في هذا المقام بين مصطلحين اثنين كثيرًا ما يتم استخدامهما في الدراسات البينية: علم النفس اللغوي وعلم اللغة النفسي (اللسانيات النفسية)، ونرى أنّ الفرق بينهما من ثلاثة جوانب؛ أما الأول فتاريخي، حيث إنّ علم النفس اللغوي أسبق ظهورًا من علم اللغة النفسي، فقد ظهر الأول في القرن التاسع عشر كما تقدم، وظهر الثاني في الخمسينيّات من القرن العشرين. وفي هذا الصدد ذهب بعضهم إلى أنّ مصطلح اللسانيات النفسية Psycholinguistique حلّ محلّ علم النفس اللغوي Psychologie du langage؛ كون الأول سجّل واقعًا جديدًا، من حيث الموضوعُ والمنهجية في الدراسة. وقد صارت اللسانيات النفسية أكثر اتساعًا وأكثر وضوحًا. وفي الوقت ذاته أصبحت الدراسات النفسية أكثر ارتباطًا بالمضامين المقترحة من قبل اللسانيات المعاصرة. هذه الخَصيصة الجديدة لهذا العلم بدت أكثر وضوحًا بعد الجدارة التي حققها(٣).

وأما الجانب الثاني فمنهجي، فـ «إنّ علم النفس حين يدرس اللغة لأسباب نفسية يسمى علم النفس اللغوي، أما حين يدرس اللغة لأسباب لغوية فإنه يسمى علم اللغة النفسي. والغريب في الأمر أن الدراسة – أيًّا كان الحقل الذي تتم فيه– فإنها أيضًا تهم الحقل الآخر وبالقدر نفسه من الأهمية»(٤). ومن الأمثلة التي تندرج ضمن علم النفس اللغوي أنّ المحلل النفسي إذا أراد أن يدرس الأحلام لدى شخص من الأشخاص، للكشف عن بعض من العقد أو الأمراض أو المواقف المتأزمة؛

(١) د. جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي، ١/٩.

(٢) م، ن، ١/١٠.

(3) Renzo Titon: psycholinguistique appliquée, traduit de l, italien par Élise pedri et Claude Darmouni, Payot, paris, 1979, p20

(٤) د. جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي ١/١١.

فإنه سيطلب من ذلك الشخص أن يحوّل أحلامه تلك إلى سلوك لغوي، أي أنه سيطلب منه أن يتكلم وحينئذ فإن المحلل النفسي سيدرس أحلام ذلك الشخص من خلال الألفاظ التي يعبر بها[1].

ومن الأمثلة التي تندرج ضمن علم اللغة النفسي هو موازنتنا بين الوقت الذي يستغرقه المتعلم في تذكر أو فهم مجموعة مكوَّنة من ألفاظ تنتمي إلى حقل دلالي واحد كحقل الألوان (أحمر، أصفر، أخضر)، والوقت الذي يستغرقه في تذكر أو فهم مجموعة أخرى مكوّنة من ألفاظ تنتمي إلى حقول دلالية مختلفة (كتاب، سماء، قطار).

وأما الجانب الثالث فمرتبط بالأصل والفرع؛ فاللغة في علم النفس اللغوي فرع، وعلم النفس فيه أصل، أما اللغة في علم اللغة النفسي فأصل وعلم النفس فيه فرع.

وثمة سؤال منهجي ينبغي طرحه في هذا المناط؛ وهو ما المعيار الذي يجعلنا ندرج قضية ما داخل اللسانيات النفسية أو نخرجها منها؟

المعيار هو أن تكون هذه القضية مرتبطة حال دراستها بعملية ما من العمليات النفسية كالإحساس أو الانتباه أو الإدراك أو التذكر أو الفهم.. وفي حال عدم ارتباط هذه القضية بواحدة من العمليات النفسية فإنه يستحيل أن يدرسها علم النفس لأنها لا تقع في نطاقه، وإنما في نطاق علم اللغة. ومثال ذلك قضية المشترك اللفظي Homonym – وهو أن تكون للكلمة الواحدة عدة معان – فإنها غير مرتبطة بأي عملية نفسية، ولذلك فإنها لا تخضع للدراسة النفسية، وإنما هي من موضوعات علم اللغة. ولكن إذا أمكن ربط هذه الظاهرة بالتذكر أو الفهم (كأن نفترض أنّ المشترك اللفظي يؤثر في التذكر أو الفهم، فنقارن بين مجموعتين من الجمل؛ الأولى تشتمل على عدد كبير من المشترك اللفظي، والثانية لا تشتمل على واحد منها لنقارن بين الوقت اللازم لتذكر أو فهم المجموعة الأولى، والوقت اللازم للمجموعة الثانية) عندئذ تصبح هذه الظاهرة من موضوعات علم اللغة النفسي، أو علم النفس اللغوي[2].

٢- مرتكزات تعليمية اللغة العربية في ضوء اللّسانيات النفسية:

يحسُن بنا أن نشير في البداية إلى أنّ اللّسانيين التطبيقيين يفرّقون بين اكتساب اللّغة وتعلّمها؛ فالاكتساب يحدث في الطفولة، أما تعلّم اللغة فيحدث في مرحلة متأخرة حين يكون الأداء قد

(١) د. حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجزائرية، ط٥، ٢٠٠٣، ص١٢٥، ١٢٦.

(٢) د. جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي، ١٢/١.

تكوّن، وحين تكون "العمليات" العقلية قد نضجت أو قاربت النضج، ومعنى ذلك أنّ الذي يتعلم اللغة هو غير ذلك الطفل الذي كان يكتسب اللغة؛ إذ حدث تغيّر "كيفي" في وظائف الأعضاء، وفي النشاط النفسي[(١)].

وعلى ذلك، فإنّ تعلّم اللغة الأمّ هو في حقيقة الأمر تكملة وتنظيم ونسج على منوال عملية الاكتساب اللغوي التي يمرّ بها الطفل في المراحل الأولى من حياته قبل دخوله إلى المدرسة. وبناء على ذلك، فإنه بإمكان المختصين في تعليمية اللغة استثمار بعض معطيات الاكتساب اللغوي عند الطفل في تعليمه اللغة.

فالعلاقة بين الاكتساب اللغوي وتعلّم اللغة هي علاقة تلازمية، ذلك لأنّ «تعلّم اللغة يجري وفق قدرة فطرية في الإنسان، ولذلك ظهر مصطلح "جهاز الاكتساب اللغوي" ((LAD Linguistic Acquisition Device الذي يمدّ الإنسان بافتراضات عن اللغة، ثم يختبر الإنسان افتراضاته مما يسمعه، ويعدّل قواعده إلى أن يصل إلى القواعد المستقرة بين الكبار»[(٢)].

١,٢. التأكد من سلامة أجهزة التكلّم لدى المتعلم:

التكلّم عند الإنسان هو نتيجة عمل تشترك فيه مجموعة من الأجهزة، كالجهاز النطقي المكوَّن من الحنجرة والوترين الصوتيين والحنك واللسان والشفتين، والجهاز السمعي المؤلَّف من الأذن ومكوّناها، والجهاز التنفّسي المولّد للطاقة الصوتية، والمراكز الدماغية التي تعطي الأوامر لعضلات تلك الأجهزة من خلال شحنات السيّالة العصبية.

وعلى ذلك، فقد وجب على من يباشر تعليمية اللغة التنبّه إلى سلامة تلك الأجهزة أو الخصائص البيولوجية والفسيولوجية المسؤولة عن اللغة عند الإنسان[(٣)]، لكونها المرتكز الأساس

---

(١) عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥م، ص٢٠. من البديهي أنّ الإنسان لا يتعلم أيّ خبرة أو مهارة فكرية أو عضوية إلا إذا كان متحصلاً على الشروط اللازمة لذلك؛ فمثلاً في عملية تعلم القراءة لا بد من استعدادات فطرية (القدرة على الكلام) تمهد لهذه العملية وأخرى مكتسبة لتحقيقها، ولابد من النضج الجسدي والعقلي حتى يتم التدريب "الكلامي" عليها وفهم معانيها، ولابد من الدافع حتى يشعر المتعلم بالحاجة إلى مثل هذه العملية، ولا بد من الذاكرة حتى تلتئم هذه الخبرة الجديدة مع مجمل السلوك. انظر: حمانة البخاري: التّعلم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ١٩٨٧م، ص٤٨، ٤٩.

(٢) عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي، ص٢٣.

(٣) اهتم العلماء بالبحث في تلك الخصائص، منهم لينبرج Lenneberg الذي رأى وجود بعض العلاقات بين =

الذي يمكّن الإنسان من اكتساب اللغة، ومن تعلّمها أيضًا. وإذا ما ثبت أن المتعلم يعاني من أسباب عضوية تعوقه عن الكلام فإنه يتم اللجوء إلى العلاج الطبي. كما يتم اللجوء إلى الأرطوفونيا (تصحيح النطق) إذا ما ثبت عند المتعلم أمراض نطقية كالتأتأة وغيرها.

٢,٢. استخدام عامل العاطفة في تعليم العربية:

من المعلوم أنّ بين الإنسان ولغته الأمّ رابطة عاطفية خاصة، تبدأ معه منذ الطفولة، لتعزز –مع مرور الوقت– انتماءه إلى جماعته اللغوية. وفي هذا السياق نبّه السلوكيون على أهمية العاطفة في اكتساب اللغة الأمّ. وعلى ذلك، فقد وجد العالم السلوكي ماورر (Mowrer) «أنّ العاطفة قد تؤدي دورا أساسيا في اكتساب لغة الأهل، ولقد أدت تجاربه مع الطيور التي تتكلم مثل الببغاء، والأطفال الذين يتعلمون لغة الأهل إلى النظرية الآلية، أو نظرية رضا الذات، فلقد اعتقد أنّ الطفل يشعر بدفء عاطفي اتجاه أمه التي يسمع منها الكلمات لأول مرة»[(١)].

وعلى هذا الأساس، فإنه بإمكان المشرفين على تعليمية اللغة العربية للناشئة، سواء الناطقة بالعربية أو غير الناطقة بها، استخدام العنصر العاطفي في تعليمها، بغية ربط المتعلم بلغته الأم، وتحسيسه بأنها لغة دينه وقومه وثقافته.. وكلما كان المعلّمون على وعي بالعامل العاطفي في تعليم العربية للناشئة، كانوا أكثر قدرة على استخدام هذا العامل في استمالة المتعلم إلى تعلمها، ومن ثمة يكون المتعلمون أكثر ارتباطا بلغتهم الأمّ، وأكثر حرصًا على تعلّمها.

٣,٢. دور التقليد في تعلم العربية:

للطفل قدرة كبيرة على التقليد؛ فهو يقلّد الكبار في نطق الأصوات والكلمات والجمل، كما يقلدهم في طريقة كلامهم مع يصاحبها من أنماط تعبيرية غير لفظية، كالتعبير الجسدي بحركاته

= اللغة والنواحي الفسيولوجية والتشريحية الخاصة بجسم الإنسان، من ذلك:
١– العلاقة بين اللغة وتركيب جهازي السمع والنطق.
٢– العلاقة بين اللغة والدماغ والتخصصات التي اكتشفت في أجزائه المختلفة.
٣– العلاقة بين اللغة والسيطرة على التنفس.
٤– العلاقة بين اللغة وبعض مراكز التنسيق بين حركات العضلات الخاصة بالنطق.
٥– خصائص أخرى تتعلق بالحس والإدراك والفهم.
انظر: د. عبد المجيد سيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، ص١٥٣ وما بعدها، وانظر: د. كمال بكداش: علم النفس ومسائل اللغة، دار الطليعة، بيروت، ط١، ٢٠٠٢م، ص١٠ وما بعدها.

(١) د. جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي، ١/١٠٧.

وإشاراته، والتعبير الصوتي بما يضمه من إيقاع النطق وسرعته.. لذلك يعدّ التقليد من أهم الوسائل التي يعتمدها الطفل في اكتسابه للغة، وفي تعلّمه لها.

وفي هذا المضمار حدد الأستاذ خلف الله دور التقليد وأثره في اكتساب اللغة بقوله: «للتقليد دور مهمّ في تكيّف الأصوات، ويعدّه بعضهم من أهم العوامل فيها، مستندين إلى أن المولود الأصم يعجز عن أن يتكلم وأنّ الطفل الطبيعي يتكلم أي لغة يسمعها»[(١)].

أما علماء اللغة فقد أشاروا في دراساتهم إلى عنصر التقليد ودوره في اكتساب اللغة –أصواتًا وكلمات وجملاً– وخاصة في مرحلة الكلام الفعلي أي في مرحلة اللغة المشتركة غير أنهم يعطون أهمية للتلقين والتكرار فيما يسميه علماء النفس التدعيم السمعي[(٢)].

على أنه في مرحلة التقليد اللغوي نجد الطفل يحاكي كلمات يتعمد بعض الملازمين له نطقها له نطقًا محرَّفًا يتفق مع طريقة نطقه؛ فهذه الكلمات هي من اختراع الكبار لا من اختراع الطفل. لذلك فالواجب على القائمين بشؤون الطفل في هذه المرحلة أن يتجنبوا هذه العادة؛ فإنّ محادثاتهم إياه بهذه الكلمات المحرّفة ترهقه عسرًا من أمره، وتشغل قسطًا كبيرًا من وقته في حفظ ألفاظ لا قيمة لها في مستقبل حياته، وتحمله على بذل مجهود في أمور من شأنها أن تفسد نطقه وتعوق سيره اللغوي[(٣)]. لذلك يستحسن في هذه المرحلة أن نعوّد الطفل على تقليد أصحاب الفصاحة والبلاغة كالشعراء والخطباء.. حتى يكونوا قدوة له فيما بعد.

كما أن متعلم اللغة الأم، في مرحلة التقليد اللغوي، قد يزاحمه تعلّم لغة أجنبية، وهذا أمر لا يحبّذه المهتمون بالحقل التعليمي؛ وفي هذا الشأن ذهب الدكتور علي عبدالواحد وافي إلى أنّ الطفل في "مرحلة الاستقرار اللغوي" التي تبدأ من السادسة أو السابعة أو الثامنة، تبعا لاختلاف الأفراد، ترسخ لديه العادات اللغوية، ويستقر نطقه، وشكل حديثة، وصفات تراكيبه وأساليبه، وهو ما يجعل تعلّمه لغة أجنبية من أشق الأعمال عليه وعلى مربيه (مثلا الطفل المصري يجد صعوبة في نطق كلمات فرنسية مشتملة على حروف: p-v-g-u ويلجأ إلى أن يستبدل بها أصواتا قريبة منها من أصوات لغته). فالطفل لا يكاد يتجاوز السابعة من عمره حتى يفقد ما كان لديه من ميل فطري

(١) د. حلمي خليل: اللغة والطفل، ص٧٦.

(٢) م، ن، ص٧٨، ٧٩.

(٣) علي عبدالواحد وافي: نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر، ط٢، ٢٠٠٥م، ص١٧٢، ٢٢٦.

إلى تقليد الأصوات، فتكليفه في هذه المرحلة تعلم لغة أجنبية يقتضيه بذل مجهود فيه تعطيل لنموه الجسمي والفكري[1].

ونجد هذه الإشكالية مطروحة عند الناشئة الناطقة بالعربية وغير الناطقة بها على سواء؛ فالناطق بالعربية يجد في "مرحلة الاستقرار اللغوي" صعوبة في تكييف لسانه على أصوات أعجمية، وغير الناطق بالعربية يجد هو أيضًا صعوبة في تكييف لسانه على أصوات العربية! والذي نراه هو أن نترك للمتعلم وقتًا كافيًا لإتقان أصوات لغته الأم، فضلاً عن إتقان كتابتها، ثم نشرع -بعدئذ- في تعليمه لغة ثانية، على ألا نتجاوز في تعليمه لغةً ثانية "المرحلةَ الحرجة" التي يجب أن يتعرض فيها الطفل إلى منبّه لغوي، والتي افترض بعضهم أنّ سن هذه المرحلة هو سن الثانية عشرة.

٤.٢. التدرج في تعليم المفردات من التّعميم إلى التخصيص إلى التجريد

يتدرج الطفل في نموه اللغوي من التعميم إلى التخصيص إلى التجريد، فهو في بداية أمره يميل إلى التعميم، كأن يطلق مثلاً على القط اسم "مينوش" (في اللهجة الجزائرية) وبعد ذلك يعمّم هذه التسمية على كل ما شابه القط من أرانب وكلاب.. وتُسمى هذه المرحلة بمرحلة عدم التمييز؛ لأنّ العالم الخارجي يبدو في إدراك الطفل مجموعة من الأشياء المتداخلة. ثم ينتقل إلى التخصيص أي: مرحلة التمييز، وفيها يخصص الطفل لكل حيوان اسمًا ينفرد به. ليصل بعد ذلك -عند النضج- إلى مرحلة التجريد التي معناها ملاحظة وجوه الشبه بين الأشياء المختلفة، كتمييز الإنسان المتحضر بين العشرات من الألوان، أو تعامله مع الخطوط والأرقام والرموز[2].

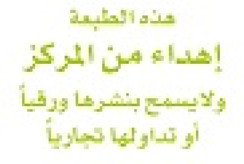
ويمكن استثمار هذا المعطى النفسي - اللّغوي في حقل تعليمية اللغة؛ إذ في البداية على المعلم أن يلقّن المتعلم المفردات ذات الطابع المحسوس، التي يستوعبها المتعلم بشكل مباشر، كألفاظ الألوان (أحمر، أزرق، أصفر) ووسائل النقل (سيارة، قطار، طائرة) ووسائل الكتابة (قلم، ممحاة، مسطرة)، وبعدئذ يسهل على المتعلم ربط هذه الأشياء بأسمائها عندما يُطلب منه ذلك، كما يستطيع أن

---

(١) م، ن، ص١٩٥، ٢٢٧. وانظر: د. عبدالمجيد سيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، ص١٥٢.

(٢) د. حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ص١٦٤ وما بعدها. يضاف إلى تداخل أشياء العالم الخارجي في إدراك الطفل -في مرحلة عدم التمييز- محدوديةُ معجمه اللفظي التي لا تسعفه إلا بكلمات محددة للتعبير عن أشياء مختلفة. انظر:

Michèle kail, L,acquisition du langage, presses universitaires de France, 2012, 1ere édition, p41



يتذكر أسماء هذه الأشياء بمجرد رؤيتها. وفي مرحلة النضج العقلي ينتقل المعلم بالمتعلم إلى المفردات ذات الطابع المجرّد التي تقتضي منه تفكيرًا وتأمّلاً، كالحرية، والعدل، والأمن.

٥,٢ البدء في تعليم أقسام الكلمة بالأسماء ثم الضمائر ثم الأفعال

أول ما يتعلمه الطفل، على مستوى أقسام الكلمة، من المفردات هو الأسماء، وبالأخص أسماء الأشخاص المحيطين به، ثم يستعمل الضمائر والأفعال عند أواخر السنة الثانية، فإذا بلغ ثلاثين شهرًا تتناقص لديه الأسماء، وتتزايد الأفعال والضمائر والنعوت والظروف وحروف الجرّ. ويُفسَّر استعمالُ الطفل الأسماءَ قبل الأفعال بأنّ ذلك مرجعه إلى النفعية من جهة (أي: معرفة الأسماء – مثل: خبز، كرة – أنفع للطفل من معرفة الأفعال)، وعدم قدرة الطفل على التجريد من جهة أخرى[١].

ويمكننا استثمار هذا المعطى النفسي – اللّغوي في حقل تعليمية اللغة؛ فنبدأ بالأسماء كأسماء الأشخاص، والأعداد، والأماكن، والبلدان، والمهن، والحِرف، ولوازم المدرسة، والسوق، وتبدو أهمية تعلّم الأسماء أكثر عند غير الناطقين بالعربية لحاجتهم إليها في التواصل اليومي. ثم ننتقل إلى الضمائر، لأنها يمكن أن تحمل طابعًا حسيًّا إذا ما دعّمها المعلم بالإشارة الجسدية للتوضيح، مثل: أنا، نحن، أنتَ، أنتِ، أنتم، أنتنّ.. ثم ننتقل إلى الأفعال بأزمنتها الثلاثة (الماضي، والمضارع، والأمر) مع الاستعانة بالسلوك الحركي أيضًا لتقريب دلالتها الزمنية إلى أذهان المتعلمين.

٦,٢. أثر الحقل الدلالي في تعليم العربية

الحقل الدلالي semantic field أو الحقل المعجمي lexical field «هو مجموعة من الكلمات ترتبط دلالاتها، وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها. مثال ذلك كلمات الألوان في اللغة العربية. فهي تقع تحت المصطلح العام (لون) وتضم ألفاظًا مثل: أحمر– أزرق – أصفر»[٢].

ويعتمد أصحاب نظرية الحقل الدلالي على فكرة أنّ «المعاني لا توجد في الذهن منعزلة، بل بينها ترابط ملحوظ»[٣]. فقد ثبت أنّ العناصر العقلية تميل إلى الترابط فيما بينها بفعل التشابه أو التضاد الذي يمثّل تشابهًا بالمقابلة، أو بفعل التجاور المكاني والزماني. فكلمة "وردة" قد تستدعي

---

(١) د. حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ص١٤٢، ١٤٣.

(٢) د. أحمد مختار عمر: علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط٥، ١٩٩٨م، ص٧٩.

(٣) د. محمد محمد داود: العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠١م، ص١٨٦.

كلمة "زهرة" لتشابه الدلالة أو الترادف بينهما، وكلمة "جرس" قد تستدعي كلمة "حرس" للتشابه الصوتي بينهما، فيما قد تستدعي كلمة "أسود" كلمة "أبيض" لعلاقة التضاد. ويبين الاختبار نفسه أنّ كلمة "كرسي" قد تترابط بالكلمة "طاولة" بفعل التجاور المكاني، وأنّ كلمة "ضوء" قد تترابط بكلمة "نهار" للتجاور الزماني[(١)].

وعلى هذا الأساس، فإننا نرى أنّ نظرية الحقل الدلالي التي تساعد على جعل المعاني تنتظم في الذهن انتظامًا- ذاتُ بعد نفسي - لغوي في حقل تعليمية اللغة، إذ تجعل المتعلم يستقبل المفردات ويستدعيها بأيسر السبل؛ فإذا ما طلبنا -مثلا- من المتعلم أن يستحضر مفردات من حقل دلالي واحد كألفاظ الألوان (أحمر، أزرق، أخضر..) فإنّ استحضاره ذاك يكون أسرع من الوقت الذي يقضيه في استحضار كلمات تكون من حقول دلالية مختلفة (أحمر، كتاب، شجرة..).

كما أنّ الحقل الدلالي من شأنه أن يضع أمام متعلم العربية خيارات في التعبير، لوجود علاقة المشابهة بين الألفاظ التي تنتمي إلى حقل دلالي واحد كقوله: تنزهتُ في الجنّة، أو في الحديقة، أو في الروضة، أو في البستان..، فللمتعلم أن يختار اللفظة المناسبة في مكانها المناسب، تبعا لما يمليه عليه السياق، وحالته النفسية أيضًا.

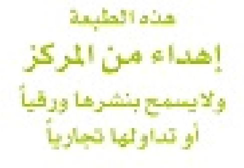
٧,٢. دور العادات اللفظية في تعليم العربية:

يذهب علماء النفس اللغوي إلى أنّ كلامنا أكثره استجابة للعادات اللفظية الراسخة في أذهاننا كالقصائد والأمثال والحكم.. التي تسهل لنا عملية التواصل، وتجعل الكلمات تخطر في أذهاننا بصورة عفوية. وعلى هذا، فللعادات اللفظية أثر بالغ الأهمية، وهو أنها تضع للفكر قوالب جاهزة؛ فقد تخطر ببالنا فكرة وحينما نريد أن نعبّر عنها بكلمة مناسبة وتلك الكلمة تكون ملازمة لغيرها نضطر إلى استعمالهما معًا مثل: البلد الشقيق، والوطن الحبيب، والعدو اللّدود.. على أنّ العادات اللفظية سلاح ذو حدّين؛ فهي من جهة تسهّل علينا عملية التواصل، ومن جهة أخرى تصبح عادة كسائر العادات، نستعملها دون تفكير، وقد توقعنا أحيانًا في الحرج الاجتماعي[(٢)]، مثل: عجوز شمطاء، وإخوة أعداء..

من هنا تأتي أهمية العادات اللفظية في تعليمية اللغة العربية للناشئة، من خلال تزويد المتعلم

(١) د. كمال بكداش: علم النفس ومسائل اللغة، ص١٣٤.

(٢) د. حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ص١٦٣، ١٦٤.



بثروة لغوية تمكّنه من التعبير والتواصل بسهولة ويسر، كعبارات التحية والمجاملة.. على أن تتوافق تلك الثروة اللغوية مع الذوق السليم والفكر الحكيم؛ لأنّ تلك الثروة اللغوية ستصير عادة كلامية يستند عليها المتكلم في تعبيره وتواصله مع الغير في كل آن.

هذا، وقد ذهب علماء النفس اللغوي إلى أنّ دراسة العادات اللفظية تكشف عن مطامح أو اهتمامات معينة أو هوايات أو مواقف متأزمة أو عقد نفسية أو انحراف عن السلوك السويّ. فدراستها إذن مفيدة لمعرفة أنواع الترابط اللفظي من جهة، ومعالجة الأمراض النفسية من جهة أخرى[(١)].

٨.٢. الأسس النفسية لتعلّم المهارات اللّغوية الأربع:

يمرّ الكلام عند الإنسان بأدوار متعاقبة حتى يصبح ناضجًا ومتكاملاً في ميادينه الستة: الاستماع، والفهم، والتقليد، والتحدّث، والقراءة، والكتابة[(٢)]. على أنّ أبرز هذه الميادين في تعلم اللغة هو ما يعرف بالمهارات اللغوية الأربع؛ الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة.

أ- الاستماع:

الاستماع هو الخطوة الأولى التي تصل بالطفل إلى اكتساب اللغة، لأنّ "السمع أبو المَلَكات اللسانية" كما قال ابن خلدون. وفي هذا المناط ذهب دي سوسير إلى أنّ استماعنا للغير يقودنا إلى تعلّم لغتنا الأم، وهي لا تستقرّ في دماغنا إلا بقدْر لا يحصى من التجارب، والانطباعات التي نحصل عليها بالإصغاء إلى الآخرين تعمل على تعديل عاداتنا اللغوية[(٣)]. وقد كان قدماؤنا العرب يولون للسماع (التلقّي عن طريق المشافهة) أهمية بالغة في تحصيل النقول، كالقرآن الكريم، والحديث الشريف، وكلام العرب؛ شعره ونثره.

وعلى ذلك، فـ «الطفل ما قبل المدرسة الابتدائية لديه حصيلة وافرة من الخبرة في مجال الاستماع والإصغاء، غير أنّ المعلم من واجبه تدريبه على الاستماع الهادف. وفي الدول المتقدمة أصبح الاستماع جزءا أساسيا في معظم برامج تعليم اللغة سواء في المرحلة الثانوية أو في المرحلة

(١) م، ن، ص١٧٦.

(٢) د. عبدالمجيد سيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، ص١٧٢.

(3) Ferdinand De Saussure: cours de linguistique générale, enag, Alger, 1994, 2eme, édition, p39

الأولى»[1].

على أنّ مهارة الاستماع لدى المتعلم تستوجب مهارة النطق لدى المعلم؛ أي: نطق المعلم لحروف العربية نطقًا صحيحًا من حيث المخارج والصفات، وهو ما يدفع أيّ لبس في عملية التلقّي، لا سيما في الحروف التي تشترك في المخرج وتختلف في الصفة، مثل الحروف النطعية (ط، د، ت) التي تخرج من نطع الفم (ما ظهر من الحنك الأعلى) وصفاتها مختلفة[2].

ب- المحادثة:

حينما يمرّ الطفل بخطوة الاستماع، مع ما يصاحبها من عمليتي الفهم والتقليد، يأخذ في التحدّث لإثبات ذاته في المجتمع. ولا يتأتى للطفل تأليف جملة إلا بعد أن يكتسب الحد الأدنى من المفردات، ويقدّره بعض الباحثين بحوالي مئة إلى مئتين مفردة. كما لا يتأتى للطفل تأليف جملة إلا بحسن استعماله لتلك المفردات.

غير أنّ الحديث أو التعبير الشفوي ليس عملية يسيرة، بل يمثل من المنظور النفسي – اللغوي مفهومًا متسعًا، لا يقل في مفهومه عن عملية الاستماع؛ فهو عبارة عن مزيج من العناصر الآتية:

١- التفكير كنشاط عقلي.

٢- اللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات.

٣- الصوت كعملية لحمل الأفكار والكلمات عن طريق أصوات تُنطق ويسمعها الآخرون.

٤- الحدث أو الفعل كهيئة جسمية واستجابة واستماع[3].

وبما أنّ المحادثة أو التعبير الشفهي مزيج من العناصر المذكورة (الفكرة واللغة والصوت والحدث) التي تحدث في آن واحد، فإنه ينبغي مراعاة بعض الجوانب النفسية للمتعلم في تعليمه نشاط التعبير الشفهي، منها ألا يقاطع المعلّم المتعلم في حديثه حتى لا يشوّش عليه أفكاره، وحتى لا يحرجه بتلك المقاطعة أمام زملائه، ومنها تشجيعه على الكلام وعدم الاكتراث للأخطاء التي يقع فيها المتعلم في أثناء حديثه.

---

(١) د. عبدالمجيد سيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، ص٢٣٣.

(٢) فالطاء: مجهور، شديد، مستعل، مطبق، مصمت، مقلقل. والدال: مجهور، شديد، مستفل، منفتح، مصمت، مقلقل. والتاء: مهموس، شديد، مستفل، منفتح، مصمت.

(٣) م، ن، ص٢٤٣.

ج- القـــراءة:

إذا كان الاستماع هو الخطوة الأولى التي تصل بالطفل إلى اكتساب اللغة، كما تقدّم، فـــإنّ القراءة هي الخطوة الثانية لتعلم اللغة والفكر معا. فالقراءة في صورتها الصامتة أو الجهرية هي نشاط ذهني، حركي، غايته التعرف على المقروء.

وقد ذكر دارسو علم اللغة النفسي أنه لا بدّ من توافر شروط معينة عند الطفل قبل قدرته على القراءة، منها:

١- النمو العقلي الذي يفترض أن يكون في سنّ ستّ سنوات.

٢- النضج العضوي لحاستي السمع والبصر للتمييز بين الحروف والأصوات.

٣- البيئة الاجتماعية المحفّزة لأطفال الرابعة والخامسة من العمر على تعلم القراءة، وذلـــك عندما يتناولون الكتب والجرائد محاولين تقليد الآباء.

٤- الإدراك الحركي الذي له أهميته في تتبع الأسطر والحروف والكلمات، كما أن الـــتلفظ الصحيح يعتمد على جوانب حركية في أجهزة التصويت.

٥- المحصول اللغوي عند الطفل يسهل عليه عملية القراءة.

٦- الإدراك المكاني الذي يتمثل في وجود مكان تتتابع فيه الحروف والكلمات على سطر، فإذا انتهى السطر ينتقل البصر إلى سطر آخر. كما أنّ القراءة تجري وفق أبعاد الكتابة؛ فهي من اليمين إلى الشِّمال في العربية، ومن الشمال إلى اليمين في اللغـــات الأوربيـــة، ومن أعلى إلى أسفل في اللغة الصينية، ويتطلب هذا إدراك الأبعاد والاعتياد عليها[(١)].

وفي أثناء عملية القراءة تأخذ حركة العين أنماطا مختلفة، ينبغي توجيه المتعلم فيها؛ فقد أثبتـــت الدراسات التجريبية أنّ حركة العين في عملية القراءة غير متواصلة؛ فهناك حركة إلى الأمام (نوجّه فيها متعلم العربية لاسيما غير الناطق بها إلى أنّ حركة العين تكون من اليمين إلى اليسار) وهنـــاك حركة تثبُّت وتأكُّد من الفهم، تعيد البصر من نقطة النهاية إلى الخلف، وهناك تريُّثـــات pauses تجعل القارئ يقف هنيهة تطول أو تقصر بحسب العمر والثقافة واللّغة والنص المقـــروء، وبحـــسب

(١) أخطأ أحد الطلبة في قراءة saw فقرأها was وقد تبين أن هذا الطالب عندما يصل إلى الكلمة فإنه يقرأهـــا مـــن اليمين إلى الشمال. انظر: د. حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ص٢٣٩ وما بعدها. وانظـــر: د. عبدالمجيد سيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، ص٢٤٧.

الحالة الصحية للقارئ واستعداده النفسي، وبحسب ما إذا كانت القراءة مجهورة أو صامتة[(١)].

كما ينبغي توجيه المتعلم إلى أهمية الرصيد اللغوي –فضلاً عن المعرفي– في عملية القراءة؛ فكلما كان المتعلم على قدر كبير من الألفاظ والتعابير والصيغ النحوية والصرفية المعتاد عليها، سهلت عليه القراءة والفهم معًا. والعكس صحيح؛ أي كلما كان مفتقرًا لذلك الرصيد، صعبت عليه القراءة والفهم معًا، وفي هذه الحال يبذل المتعلم جهدًا ووقتًا مضاعفين.

د– الكتابة:

تعتمد الكتابة على حاسة اللمس، وحاسة البصر، وأحيانًا تنضاف إليهما حاسة السمع عندما نكتب ما نسمع. ويعتمد المكفوفون على حاسة اللمس في الكتابة عندما يستعملون طريقة برايل (braille) كما يستعملون حاسة السمع عندما يُملى عليهم الكلام.

وفي عملية تعليم الكتابة لمتعلم العربية –سواء بوصفها لغة أولى أو ثانية– ينبغي التركيز على الأشكال التي تتخذها حروف اللغة العربية في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها (مثل الكاف: كتب/مكتب/ملك)، وكذلك الحروف المتشابهة كتابةً مثل: (ب ت ث).

وقد ذكر المختصون أنّ في السنة السادسة من العمر يستطيع الطفل أن يبدأ تعلم الكتابة، ولكن كتابته حينذاك تتسم بالبطء، وشدة ضغطه على القلم والورق، وإجهاد نظره، وتوتر أعصابه، وتصلب الجسم والأطراف، وكثرة التوقف بين كتابة حرف وآخر. وفي تجربة قام بها الدكتور فؤاد البهي السيد في الكويت عام ١٩٧١م للكشف عن متوسط المحصول اللفظي العربي للسنوات الدراسية في الابتدائي، تبيّن أن أسهل خمسة حروف تبدأ بها الكلمات هي: م، ن، ق، ع، ص (مرتبة من السهل إلى الصعب) وأنّ أصعب خمسة حروف هي: ظ، ض، ذ، ث، د (مرتبة من الصعب إلى السهل)[(٢)].

وقد يحدث لدى المتعلم أن يستعمل يده اليسرى في الكتابة (ويسمى الأعسَر)، نظرًا لتغلب النصف الأيمن من الدماغ على النصف الأيسر في أداء عملية التنظيم والتنسيق، خلافًا للأغلبية العظمى من الناس الذين يكون النصف الأيسر من الدماغ لديهم عادة متغلبًا على النصف الأيمن. ومن الآباء والمربّين من يرغم الطفل الأعسر على استعمال يده اليمنى، وتؤدي هذه المعاكسة إلى

(١) د. حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ٢٤٣.

(٢) د. عبدالمجيد سيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، ص١٨٥.

اضطرابات نفسية – جسدية منها التأتأة، والدماغ في هذه الحالة يؤدي وظائفه في أحوال سيئة، ومن المستحسن ألا نقاوم هذا الميل إذا بدر من الأطفال[1].

٩.٢. دور قياس المعنى في تعليم العربية:

استخدم اللغويون وعلماء النفس صورًا من قياس المعنى لتحقيق عدة أغراض منها:

أ- قياس المعنى الأساس للكلمات المتضادة، وذلك بوضع معيار متدرج لتحديد درجة الكلمات التي تقع في التضاد المتدرج بين طرفين متضادين. وعلى هذا المقياس يجري توزيع سلسلة الكلمات المتضادة. مثلاً إذا كنا نبحث عن تضاد كلمة دافئ أهو معتدل أم بارد أم قارس؟ لا يمكن الإجابة على هذا التساؤل إلا بعمل مقياس متدرج توزَّع عليه كلمات التسلسل. فيمكن مثلاً لدرجات الحرارة وضع مقياس متدرج على النحو الآتي:
غالٍ، ساخن، حار، دافئ، معتدل، بارد، قارس، متجمّد:

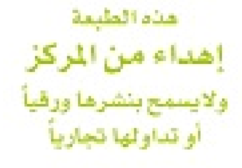
ب- قياس التمايزات والاختلافات في المعاني النفسية الداخلية عند الأفراد بالنسبة إلى المفاهيم المختلفة أو المعاني التي يشعر وينفعل بها هو ذاته. وأشهر من حقق له تقدما Charles E. Osgood وحلقته، في إطار علم الدلالة النفسي، وقد عرف هذا المقياس باسم التمايز السيمانتيكي (الدلالي). ويتلخص هذا المقياس في أن يسمع الشخص المسؤول كلمة معينة ثم يسجل استجابته لهذا المثير عن طريق اختيار واحدة من صيغتين متقابلتين مثل: سعيد/حزين، خشن/ناعم، بطيء/سريع.

ج- قياس ردود الأفعال الفسيولوجية التي تعدّ استجابات لمثيرات لغوية معينة. مثال ذلك أن Razran قاس رد فعل اللعاب، واتخذ من نفسه مقياسًا، وقد وجد أنّ الكلمات (الروسية) التي عرفها منذ طفولته يزداد معها اللعاب، وبعدها جاءت كلمات لغته العلمية (الإنجليزية)، ثم اللغات التي يعرفها بصورة ضعيفة (الفرنسية، الإسبانية، البولندية)[2].

ويمكن الإفادة من الغرض الأول "قياس المعنى الأساس للكلمات المتضادة" في الحقل التعليمي، حتى يكون تعلّم اللغة عمليا؛ يجمع بين ما هو لغوي وما هو علمي، كالبحث عن ضد كلمة دافئ. ويمكن الإفادة من الغرض الثاني "قياس التمايزات والاختلافات في المعاني النفسية الداخلية" من

(١) د. حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ص٢٧٢ وما بعدها.

(٢) أحمد مختار عمر: علم الدلالة، ص٤٢ وما بعدها.



خلال الوقوف على سبب تخيّر المتعلم هذا اللفظ أو ذاك، بغية توجيهه نحو الأفضل والأمثل. ويمكن الانتفاع من الغرض الثالث "قياس ردود الأفعال الفسيولوجية" من خلال ما تثيره اللغة من استجابات معيّنة لمعرفة الدلالات النفسية للكلمات المكتسبة أو المتعلّمة.

خاتمة:

لقد اتضح مما تقدّم أنّ اللسانيات النفسية (علم اللغة النفسي) نشأت حديثًا في ظلّ تقاطع علم اللسان مع علم النفس، تقاطعا أفاد العلمين معًا. الأمر الذي جعل اللسانيات النفسية تتبوّأ منزلة رفيعة في الدراسات البينية.

وقد تبيّن دور اللسانيات النفسية في تعليمية اللغة العربية، سواء عند الناطقين بها أو عند غير الناطقين بها، من خلال جملة من المرتكزات التي يمكن التعويل عليها في ذلك. كما أنه بإمكان المختصين في حقل تعليمية اللغة استثمار بعض معطيات الاكتساب اللغوي عند الطفل قبل دخوله إلى المدرسة في تعليم اللغة العربية داخل المدرسة، لِما بين اكتساب اللغة وتعلّمها من علاقة ترابطية وتكاملية.

وعليه؛ فإننا نأمل أن يسير البحث النفسي – اللّساني في الوطن العربي، وفي المعاهد العربية العالمية، نحو بناء نظرية تعليم اللغة العربية من منظور اللسانيات النفسية، بناءً يستقي مادته اللّغوية من البيئة الطبيعية للأطفال (البيت، الحضانة، المدرسة)، ويستقي مادته المعرفية من العلوم الأخرى المساعدة، كعلم النفس والفسيولوجيا وما إلى ذلك.

المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية:

- أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٩٩م.
- د. أحمد مختار عمر: علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط٥، ١٩٩٨م.
- د. جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي، مناهجه، نظرياته، قضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية.
- جودث جرين: علم اللغة النفسي، تشومسكي وعلم النفس، ترجمة وتعليق: د. مصطفى التوني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٣م.
- د. حلمي خليل: اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار المعرفة، الإسكندرية، ط١، ١٩٨٧م.
- حمانة البخاري: التّعلم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ١٩٨٧م.
- د. حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجزائرية، ط٥، ٢٠٠٣م.
- د. عبدالمجيد سيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، جامعة الملك سعود، الرياض، ط١، ١٠٤٢هـ/١٩٨٢م.
- د. عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥م.
- د. علي عبدالواحد وافي: نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر، ط٢، ٢٠٠٥م.
- د. كمال بكداش: علم النفس ومسائل اللغة، دار الطليعة، بيروت، ط١، ٢٠٠٢م.
- د. محمد محمد داود: العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠١م.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Ferdinand De Saussure: cours de linguistique générale, enag, Alger, 1994, 2eme, édition
- Josef. F. Kess: psycholinguistics; psychology, linguistics, and the study of natural language, john Benjamins publishing, Amsterdam/Philadelphia, 1992
- Michèle kail, L'acquisition du langage, presses universitaires de France, 2012, 1ere édition
- Renzo Titon: psycholinguistique appliquée, traduit de l, italien par Élise pedri et Claude Darmouni, Payot, paris, 1979.

منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
رؤية نقدية واقتراحية وفق بيداغوجيا الكفايات

د. حميد حماموشي
باحث بوزارة التربية الوطنية
والتكوين المهني، المغرب

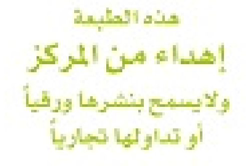
الملخـــص:

تعتبر المناهج التعليمية أداة الصلة الأساس التي تربط المتعلم بمحيطه، وخارطة الطريق الفعالة التي لا يستغني عنها المعلم لرسم رؤية واضحة، وامتلاك طرق إجرائية سليمة، يمرر عبرها المعارف والأفكار والقيم.

وإذا كان المنهج التعليمي بشكل عام، يتسم بهذه السمات الحساسة، فإن المنهج التعليمي الخاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ينبغي أن يتميز بمميزات خاصة، تنسجم مع الأهداف التي يبحث عنها المتعلم من جهة، ويسعى المعلم إلى تحقيقها من جهة أخرى. ولأجل هذه الاعتبارات، اخترت أن يكون موضوع بحثي في هذا المؤتمر العاشر، بعنوان: "منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – رؤية نقدية واقتراحية وفق بيداغوجيا الكفايات–".

وقد قسم البحث إلى تقديم، وثلاثة محاور أساسية، يسلط كل منها الضوء على قضية مرتبطة بالمنهاج. ويمكن توضيح ذلك في الآتي:

- **المحور الاول: المناهج التعليمية.**
  - ناقش هذا المحور مصطلح المنهج وتعريفاته، وأهميته، وأسباب العناية به في المجال التربوي، كما بين سيرورة تطوره.
- **المحور الثاني: منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – رؤية نقدية –**
  - سلط هذا المحور الضوء على مجموعة من المناهج التعليمية المهتمة بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وسيسعى إلى مساءلة تلك المناهج من زوايا متعددة؛ من حيث أهدافها، ومحتوياتها الديداكتيكية، وطرقها، وأنشطتها ووسائلها التعليمية، وطرق التقييم والقياس



فيها. والهدف من ذلك هو وضع الإصبع على المكامن الضامرة في تلك المناهج لتنميتها، ومكامن القوة لتطويرها.

- **المحور الثالث: استراتيجية تأليف منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق بيداغوجيا الكفايات.**
  - اهتم هذا المحور، بتوضيح كيفية صياغة المنهاج انطلاقا من الاعتماد على التعليم بالكفايات، مع التركيز، على ضرورة بلورة هذا المنهاج وفق الغايات المتمثلة في تأهيل المتعلم غير الناطق بالعربية حسب إمكانياته، وكفاياته التي تجعله في موقع يحترم المستويات التي تلائمه.

وبموازاة ذلك فقد اهتم هذا المحور بتحديد أهداف المنهاج، ومحتوياته الديداكتيكية، ووسائل التدريس وطرقه، وأساليبه المعتمدة في التقويم، وأخيرا المؤثرات غير المباشرة الواجب مراعاتها في تأليفه.

- **خاتمة:**

إن الاعتماد على رؤية بيداغوجيا الكفايات يرجع بالأساس إلى ما تقدمه هذه البيداغوجيا من إيجابيات في بناء المنهاج، وفق تصور فلسفي لا يلغي المتعلم، ولكنه يجعله محور العملية التعليمية التعلمية، إذ يتكيف المنهاج مع حاجياته، وظروفه، وخصائصه، وخبراته

تعد المناهج التعليمية أداة الصلة الأساس التي تربط المتعلم بمحيطه، وخارطة الطريق الفعالة التي لا يستغني عنها المعلم لرسم رؤية واضحة، وامتلاك طرق إجرائية سليمة، يمرر عبرها المعارف والأفكار والقيم.

وقد كانت العناية في التربية الحديثة بتجديد المناهج الدراسية وتقويمها، نتيجة منطقية فرضها التطور السريع، والنمو الرهيب لحجم المعلومات التي يتلقاها الإنسان يوميًّا بسبب الثورة المعلوماتية، ونتيجة أيضًا لرغبة المتخصصين في مجال التربية، بحتمية ربط ما يحدث في المختبرات من ابتكارات واكتشافات بميدان التربية والتعليم.

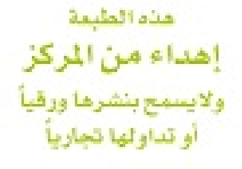
وإذا كان المنهاج التعليمي بشكل عام، يتسم بهذه السمات الحساسة، فإن المنهاج التعليمي الخاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ينبغي أن يتميز بميزات خاصة، تتفق مع تلك الأهداف التي يبحث عنها المتعلم من جهة، وتلك التي يسعى المعلم إلى تحقيقها من جهة أخرى. لأن محتويات هذا المنهاج وآلياته موجهة إلى متعلم من ثقافة مغايرة، وينبغي أن يراعى في كل ما يوجه إليه — إضافة إلى المكونات اللسانية — الخلفيات الفكرية والثقافية والدينية التي ستكون لديه مجموعة من التمثلات عن العربية وأهلها.

ونظرًا لهذه الأهمية التي يحظى بها المنهاج عامة، ومنهاج اللغة العربية للناطقين بها خاصة، فإنه أصبح لزامًا أن يدرك كل مهتم بالشأن التعليمي، أن هذا المنهاج ليس مجرد مقرر دراسي، بل إنه منطلق لاكتساب مجموع الخبرات والكفايات التي لا تقف عند حدود القسم، ولكنها تمتد إلى مختلف مناحي الحياة، ولأجل ذلك فإنه ثورة على المناهج التقليدية، لا يتبنى التلقين المباشر، وإنما يفتح المجال للتعلم الذاتي، ويراعي الاختلاف بين المتعلمين، وميولهم، واستعدادهم، والفروق الفردية بينهم، وكل ما يجعلهم مشاركين في الفعل التعليمي التعلمي.

ويروم هذا البحث الغوص في منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ مفهومًا، وانتقادًا، واقتراحًا، معتمدًا في ذلك على رؤية بيداغوجيا الكفايات. ولأجل ذلك اقترحت له العنوان الآتي: «منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – رؤية نقدية واقتراحية وفق بيداغوجيا الكفايات».

المحور الأول: **المناهج التعليمية**:

تعد دراسة المناهج التعليمية أمرًا لا مفر منه لكل مشتغل في الميدان التربوي، فهي تساعده على اختيار طرق التدريس المناسبة، وتقوده بالضرورة إلى تحقيق الأهداف العامة والخاصة، كما أنها



تكسب المدرس معرفة شاملة بالوسائل التعليمية المناسبة التي تساعد على تحقيق الأهداف.

ولا يمكن أن نغفل دور تلك المناهج أيضًا، في جعل المدرس قادرًا على التعرف على أسس وأساليب التقويم، ليتمكن من قياس مدى نجاحه في تحقيق الأهداف من أجل تطويرها وتجويدها، أو فشله في ذلك من أجل معاودة النظر في محتويات المنهاج، أو أساليبه، أو طرقه، أو وسائل التقويم فيه.

وقبل الغوص في هذا المنهاج، سأعرج على أمور أساسية متعلقة بتعريف المنهاج، وأهميته، وأسباب العناية به، وذلك لمزيد من تسليط الضوء على هذا المفهوم الأساسي في التربية الحديثة.

أ ـ المنهج / المنهاج:

■ **لغة:**

ذكر لفظ «منهاج» في القرآن الكريم بمعنى الطريق الواضح، وذلك في قوله تعالى: ﴿لكلٍّ جعَلْنا منكم شِرْعَةً ومنهاجا﴾[(١)].

وقد جاء في لسان العرب أن المنهج والمنهاج: «هو الطريق الواضح، والنهج بتسكين الهاء هو الطريق المستقيم، وطريق نهج بَيِّنٌ واضح، وهو النهج... وأنهج الطريق: وَضُحَ واستبانَ وصار نهجا بَيِّنًا واضحًا»[(٢)].

وقد جاء في القاموس المحيط للفيروزابادي: «النهجُ هوالطريقُ الواضحُ، كالمنهج والمنهاج»[(٣)].

أما في المعجم الوسيط فــ «المنهج هو الخطة، ومنه منهاج الدراسة ومنهاج التّعليم ونحوهما»[(٤)] وقد أجمعت جلّ المعاجم أن المنهج هو الطريقة أو الأسلوب.

■ **اصطلاحًا:**

يوظف لفظ المنهاج في الاصطلاح للدلالة على طريقة البحث عن المعرفة والاستقصاء، وفي هذا المعنى يقول عنه عبد الرحمن بدوي: «إنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم،

---

(١) سورة المائدة، آية: ٥٠.

(٢) ابن منظور، لسان العرب، ط ٣. بيروت: ١٩٩٤م، دار الفكر، مج ٢، مادة "نهج".

(٣) الفيروزابادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، مطبعة جديدة لونان، الطبعة الأولى، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م، الجزء الأول، ص: ٢٨٨.

(٤) مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط. القاهرة، ج ٢، مادة "نهج".

بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل، وتحدد عملياته حتى تصل إلى نتيجة معلومة»[(١)].

ويقصد بمصطلح المنهج في ميدان النقد الأدبي: «الطرق التي يسير عليها العلماء في علاج المسائل، والتي يصلون بفضلها إلى ما يرمون إليه من أغراض »[(٢)].

فالناقد الأدبي يتوسل بمنهج نفسي أو اجتماعي، أو بنيوي أو غيرها من مناهج البحث، للوصول إلى حقيقة موضوع من موضوعات الأدب، أو تحليل ظاهرة من ظواهره، أو قضية من قضاياه.

أما في المجال التربوي، فتجدر بنا الإشارة، إلى أن أغلب المشتغلين في هذا المجال يفضلون توظيف لفظ منهاج (CURRICULUM)، ويقصدون به «منهاجًا دراسيًّا أو تكوينيًّا منظمًا داخل مؤسسة تعليمية؛ ويفيد بشكل أكثر دقة، مجموعة منسجمة من المحتويات ووضعيات التعلم المشتغلة وفق نظام متدرج بشكل معين»[(٣)].

إن المنهاج بمعناه الحديث، يُدخل في اعتباره مجموعة من الخصائص الموازية التي تصاحب المحتوى، مثل الأهداف، ونوعية الفئة المستهدفة، والأنشطة المبرمجة، ووسائل التقويم. وهو بهذا يختلف عن البرنامج الذي كان سائدًا في التعليم التقليدي، والذي كان يتبنى مفهوم المقرر الدراسي، ويركز على مجموع المعلومات، والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية، وهو ما يوجه التركيز ويصوبه نحو محور تعليم المادة الدراسية، فيسم العملية التعليمية التعلمية بطابع عمودي، يصبح معها المعلم ملقنًا، والمتعلم متلقيًا سلبيًّا غير فعال.

إن المنهاج الحديث ليس آلية جامدة، أو عصا سحرية للمدرسين أو المتعلمين، إنه باختصار ميثاق يوحد الرؤى والأهداف، ويقوم – حسب المهتمين بالشأن التربوي - على:

- «– تخطيط لعملية التعليم والتعلم، يتضمن الأهداف والمحتويات والأنشطة وأساليب التقييم.

(١) عبدالرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ١٩٧٧م، ص: ٦.
(٢) علي عبدالواحد وافي، علم اللّغة، دار نهضة مصر ١٩٧٢م، الطبعة السابعة، ص ٣٣.
(٣) عبدالكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الخامسة ٢٠٠٤م، ص: ١٩٦.

- ... ينطلق من أهداف محددة لتعيين الطرق والأنشطة والوسائل.
- يعتمد على بناء منطقي لعناصر المحتوى في شكل مجزوءات أو مصوغات، بحيث إن التحكم في وحدة يتأسس على التحكم في الوحدات السابقة.
- تنظيم لجملة من العناصر والمكونات بشكل يمكن من بلوغ الغايات والمرامي المتوخاة من فعل التعليم والتعلم»[(١)].

ولأجل هذه المتطلبات ينبغي أن يسبق عملية تأليف المنهاج، تفكير عميق، وعمل جاد، ودراسات ميدانية متخصصة، وذلك لأجل الإجابة بدقة عن الأسئلة الآتية: ماذا ينبغي أن يدرس؟ وبالنسبة لمن؟ ووفق أي نظام؟ وكيف ستُقيَّم التعلمات؟[(٢)].

إن الإجابة عن هذه الأسئلة، يعني بشكل كبير تفاعل المنهاج مع بيداغوجيا الكفايات، لأنه بفلسفته تلك أعطى الاهتمام بشكل صريح إلى المتعلم عوض المعلم، وهو ما سيجعله ينتقل من مركزية المعلم والمحتوى التعليمي – في إطار ما عرف بالمقررات الدراسية – إلى ترك الحرية للمتعلم وفق بيداغوجيا الكفايات – وجعله قادرًا على التعلم الذاتي، والإبداع، والتواصل الفعال، بل تبادل التأثير والتأثر.

كما أن هذه الرؤية الحديثة ستمكن من الحصول على تعليم جيد، يعمل على مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف التربوية، مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى قدراتهم واستعدادهم وميولهم، ومراعاة الاختلاف بينهم، وفروقهم الفردية.

ولا ينبغي أن نغفل في هذا السياق أن المنهاج بمعناه الحديث، ينبغي ألا تتوقف قيمته الحقيقية في المعارف والمهارات التي يقدمها للمتعلم بين جدران الفصل، بل ينبغي أن تمتد تلك المعارف والمهارات إلى حياته الخاصة، فقد يستخدمها ويستفيد منها في حياته اليومية، وفي مختلف مواقفه واحتياجاته ومشكلاته.

وفي هذا السياق، ينبغي أن تستحضر المناهج الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كل هذه الحيثيات، حتى تُخرج للمهتمين بهذا الميدان عملاً متكاملاً، يسعى إلى تعليم العربية بوصفها

(١) د. عبدالكريم غريب، إستراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، الطبعة الثالثة ٢٠٠٣م، ص: ١٨٩-١٩٠.

(٢) عبدالكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات، ص: ١٩٧.

أداة تواصل من جهة، وبوصفها مكونًا ثقافيًّا من جهة أخرى.

ب – أهمية المنهاج:

إن الإلحاح على ضرورة وجود منهاج في العملية التعليمية التعلمية، يعد من البدهيات في المجال البيداغوجي، وذلك لأنه يشكل دعامة أساسية لا غنى عنها في هذه العملية، إذ إنه بمثابة وثيقة منهجية تشير إلى المخطط العام للعمليات التعليمية التعلمية؛ التي تشمل المحتوى، وطرق التدريس، والوسائل والأنشطة والخبرات، والخطط، والأهداف، والبرامج، والإجراءات، والخبرات داخل الفصل وخارجه.

فأهمية المنهاج وقيمته لا تتأتى فقط من محتوياته التعليمية، أو من أساليب بناء الرؤية المعرفية، بل إنها تضيف إلى ذلك أمورًا أكثر أهمية لمواكبة التغيرات المحلية والعالمية، والإسهام في بناء متعلم قادر على استيعاب كل التحولات القيمية، وتوظيف كل الخبرات التعليمية لإشباع حاجاته وتعديل سلوكه.

والواقع أن التفاعل مع كل هذه القضايا لم يكن ممكنًا من قبل، في ظل العمل بالمقرر أو البرنامج، الذي ليست له غايته سوى التركيز على المادة الدراسية، مقابل إهمال باقي الأمور الأخرى الموازية، بشكل كان يعطي الانطباع أن المنهج الدراسي لا يركز سوى على المنفعة الذاتية، والكم والتلقين والحفظ.

إن أهمية المنهاج إذن وفق بيداغوجيا الكفايات، تنبع – كما سلف الذكر- من خلال توجيه العناية بشكل كلي للمتعلمين، الذين يختار لهم معلمهم أكثر طرق التدريس مناسبة وملاءمة لطبيعتهم، فيراعي ما بينهم من فروق فردية، تجعل دوره متمركزًا حول الإرشاد والتوجيه، وتعزيز قدرات متعلميه واستعداداتهم، عوض حشو أذهانهم بالمعلومات والمعارف.

وتزداد هذه المطالب المذكورة آنفًا إلحاحًا، عندما يتعلق الأمر بالمنهاج الخاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهذه الفئة لا تحتاج إلى منهاج يراعي المحتوى المعرفي فحسب، بل إنها أحوج إلى مراعاة أمور موازية للمحتوى ومصاحبة له، تقدم لها اللغة العربية بشكل أكاديمي وثقافي، يحترم الاختلاف معها في القيم والدين واللغة من جهة، ويحترم ذكاءها في عرض المواد التعليمية من جهة أخرى.

ج ـ أسباب العناية بالمنهاج في التربية الحديثة:

تتعدد أسباب العناية بالمنهاج، لا سيما إذا تعلق الأمر بمنهاج خاص موجه إلى الناطقين بغير العربية، ومن أهم تلك الأسباب يمكن الإشارة إلى الآتي:

- ضرورة تجاوز فكرة اعتبار المادة العلمية هدفا في حد ذاتها، بل تعويض ذلك بكونها وسيلة مساعدة فقط على تحقيق النمو المتكامل للمتعلم؛ ولهذا ينبغي الاهتمام في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها بها – إلى جانب اللغة – بأهداف التعليم، وأحوال البيئة الثقافية، والمدرسية والمجتمع المحلي الذي يتم تداولها فيه.
- إن المنهاج الحديث، سيمكن المتعلم الناطق بغير العربية من تفادي التضخم الكمي الذي صاحب المقرر أو البرنامج بمعناه التقليدي، والذي كان يعطي قيمة أكبر للمواد الدراسية، على حساب الكفايات المنهجية والإستراتيجية، التي تُعنى بكيفية ما يدرس، أكثر من حجم المواد التي تُدَرَّس.
- إن الرؤية الشمولية للمنهاج الذي ينطلق من بيداغوجيا الكفايات، توجه العناية القصوى لبلورة قدرات المتعلم غير الناطق بالعربية، على أربعة مستويات مختلفة؛ المستوى الأول: يُعنى بالكفاية التواصلية لتمكين المتعلم من تحسين كفاءته اللغوية، والإعراب عن أحاسيسه، وأفكاره بسهولة ووضوح[(١)]، أما المستوى الثاني: فإنه يسعى لخدمة الكفاية الثقافية واللغوية، والتي تهتم بصقل الرقيب اللغوي في ذهن المتعلم الناطق بغير العربية، وكذا تطوير حصيلته في الثقافة العربية بجميع فنونها، وفي المستوى الثالث: يتم التركيز على الكفاية المنهجية، والتي «تستهدف تنمية استعمال التقنيات والمهارات المكتسبة ودعمها مع التركيز على تقنيات جديدة، كتمييز أنماط الكتابة ووظائفها... وتفكيك الخطاب وتركيبه، وتحديد بنيته المنظمة»[(٢)]، وفي المستوى الرابع: تحضر الكفاية المشتركة التي تصب فيها أهداف الكفايات السابقة، وهي الكفاية الإستراتيجية، والتي تجعل المتعلم الناطق بغير العربية يتفاعل مع القيم الإنسانية، والمبادئ الوجودية التي تنتجها النصوص العربية التي يدرسها.

يتضح من كل ما تقدم أن الأسباب البيداغوجية للعناية بالمنهاج كثيرة ومتنوعة، ومع ذلك فإنها لا تتضح إلا عندما يستحضر واضعه، كل ما له علاقة أو صلة وصل بالأسس الاجتماعية للمتعلمين الناطقين بغير العربية، إذ تعد هذه الأسس؛ من ثقافة المجتمع، وتراثه، ونظامه، ومبادئه،

(١) د. محمد الدريج، الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، أكتوبر ٢٠٠٣م، ص: ٢٢٣.

(٢) المرجع نفسه، ص:٢٢٤.

ومشكلاته، وحاجاته، ودياناته، كلها عوامل ومؤثرات حاسمة في بناء المنهاج، وتنفيذه على أرض الواقع.

المحور الثاني: **منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – رؤية نقدية** –:

تحول الاهتمام مع بيداغوجيا الكفايات من المادة الدراسية إلى المتعلم نفسه، إذ أصبح هذا المتعلم هو الغاية، وهو قطب الرحى في العمل التربوي، ولذلك كان لزامًا على المناهج التعليمية أن تعتني به، وتوجه إليه كل وسائلها ومحتوياهّا لتساعد على بلورة قدراته ومؤهلاته بشكل متكامل وشامل.

ولا تحيد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن هذه الغايات، بل إنها تهدف –إضافة إلى ذلك– إلى نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية، ولذلك كانت مهمتها أكثر صعوبة من تعليم اللغة لأهلها.

وسأحاول في هذا المحور تسليط الضوء على مجموعة من المناهج التعليمية المهتمة بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتقديم قراءة لها من زوايا متعددة؛ من حيث أهدافها، ومحتوياتها الديداكتيكية، وطرقها، وأنشطتها ووسائلها التعليمية، وطرق التقييم والقياس فيها. والهدف من ذلك هو وضع الإصبع على المكامن الضامرة في تلك المناهج لتنميتها، ومكامن القوة لتطويرها.

أ- رؤية نقدية في أهداف مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

إن الاطلاع على المناهج السائدة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تجعلنا نستخلص مجموعة من الأفكار، ونستمد كثيرًا من العبر، لا سيما أن هذه المناهج تختلف بشكل كبير من بلد إلى بلد، وتتنوع من مستوى إلى آخر، كما أنها قد تختلف في القطر نفسه، من زاوية المنطلقات والأسس التي تتبناها في اختيار المحتويات وطرق التدريس.

وللتنقيب في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لا بد من تحديد زاوية معينة للبحث، وذلك قصد الإحاطة الدقيقة بالعنصر المراد تقويمه، وتحديد مكامن الضعف، وطرح البديل، ليكون الهدف في النهاية هو تأهيل المتعلم وتقويم مساره في تحصيل اللغة العربية.

واول العناصر التي سنوجه إليها عنايتنا في هذا المحور، هو عنصر الأهداف، وهو العنصر الأساس الذي تنبني عليه جميع المشروعات التربوية، إذ لا بد من هدف منشود يتبع خارطة طريق معينة، تكون نبراسًا يهتدي به المعلم والمتعلم على حد سواء.

ولا مناص في هذا السياق من الإشارة إلى أن الهدف الأول والمحوري الذي تنشده كل الكتب التي ألفت في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، هو هدف مباشر يتمثل في تعليم العربية للناطقين بغيرها[1]، من خلال تمكين الدارس من إتقان المهارات اللغوية الأساسية (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة – التعبير – التحرير)[2].

وتتفرع عن هذا الهدف أهداف موازية أخرى يمكن تلخيصها في الآتي:

- الخروج بتصور كامل وشامل، لما يجب أن يكون عليه كتاب أساسي يوجه للكبار المبتدئين في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها[3].
- «الارتقاء بدارسي اللغة العربية، وزيادة زادهم المعرفي واللغوي»[4].
- اكتساب كفايات لغوية، ومهارات استغلال هذه الكفايات انطلاقًا من توظيف النحو، والصرف، والمفردات، والأسلوب[5].
- نشر اللغة العربية، والإسهام في طرح مادة علمية مناسبة لتعليمها للناطقين بغيرها[6].
- نشر اللغة [العربية] والتعريف بالثقافة ابتغاء تأليف النفوس، وكسب الأصدقاء من غير الناطقين

(١) د. عبدالله بن عبدالكريم العبادي، ود. تمام حسان عمر، ود. علي محمد الفقي، ود. السيد فضل فرج الله، ود. عبدالواحد عبدالحافظ سليم، ود. رياض صالح جترلي، تعليم العربية للناطقين بغيرها (الكتاب الأساسي)، مكتبة الملك فهد الوطنية، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية- وحدة البحوث والمناهج، ١٤٢٩هـ، ٢٠٠٨م، الطبعة الثالثة، الجزء الخامس/ القسم الأول، ص: ٧.

(٢) مركز قطر الثقافي الإسلامي، فنار الطريق إلى العربية (المستوى الأول)، كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص: (المقدمة الفنية للكتاب – معهد التأهيل والتعليم).

(٣) د. عبدالله سليمان الجربوع، ود. عبدالله بن عبدالكريم العبادي، ود. تمام حسان عمر، ود. علي محمد الفقي، ود. محمود كامل الناقة، ود. رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية للناطقين بغيرها (الكتاب الأساسي) مكتبة الملك فهد الوطنية، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية- وحدة البحوث والمناهج، ١٤٢٩هـ، ٢٠٠٨م، الطبعة الثالثة. الجزء الأول، تقديم الكتاب، ص:١.

(٤) مركز قطر الثقافي الإسلامي فنار. الهيئة القطرية للأوقاف، الطريق إلى العربية (المستوى الثالث)، كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص: (مقدمة مدير مركز قطر الثقافي الإسلامي محمد بن علي الغامدي).

(٥) د. ف. عبدالرحيم، دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة الملك فهد الوطنية، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، الجزء الثاني ١٤١٨هـ، مقدمة الكتاب، ص: ٣.

(٦) د. عبدالله سليمان الجربوع ومن معه، تعليم العربية للناطقين بغيرها (الكتاب الأساسي)، الجزء الأول، ص: ٢.

بهذه اللغة، وتلك غاية يسعى إليها كل مجتمع يخطط لتعليم لغته[١].

- وضع مادة بين يدي الطالب يستعين بها على تنمية المهارات اللغوية المختلفة، من الكلام والفهم والقراءة والكتابة[٢].
- «أن يكون هذا الدرس معلمًا من معالم الطريق، للطالب والمعلم على حد سواء، يدرك به كل منهما علاقات عضوية بين دروس الكتاب»[٣].
- «مساعدة الراغبين في تعلم اللغة العربية، وتطوير مستواهم»[٤].
- «معالجة المهارات اللغوية الأساسية استماعًا وكلامًا وقراءة وكتابة... كما يتصدى لتعليم فنون اللغة بأشكالها المختلفة، أصواتًا، ونطقًا، وقراءة، ونحوًا، ونصوصًا، وإملاءً، وكتابة[٥]" وهو الهدف نفسه المعلن عنه في كتاب آخر، إذ يقول مؤلفوه: إنهم يسعون إلى: «تعلم كيفية تركيب الجمل والتعبير بشكل صحيح، بالإضافة إلى إجادة مهارة الكتابة والإملاء»[٦].
- وهناك هدف يتماشى مع المستويات المتقدمة من تعليم العربية للناطقين بغيرها، وهو هدف «يرقى بمستوى الطالب من مجرد فهم للنص إلى تذوق له واستمتاع به»[٧]، لأنه في هذه المستويات يكون «الوقت قد حان بالنسبة إلى محاولة تربية ذوق أدبي لدى الطالب، يتمكن من فهم الأساليب غير المباشرة التي اشتملت عليها نصوص الدروس؛ إذ لا حيلة لكاتب عربي في تجنب هذه الأساليب والاحتراز من استعمالها، ولا مفر للطالب غير العربي من فهمها والاطمئنان إليها وتذوقها»[٨].

---

(١) المرجع نفسه، ص: ٣.

(٢) المرجع نفسه، ص: ٥.

(٣) المرجع نفسه، ص: ٧.

(٤) مركز قطر الثقافي الإسلامي، الهيئة القطرية للأوقاف فنار الطريق إلى العربية (المستوى الثاني)، كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص: ٣. (مقدمة مدير مركز قطر الثقافي الإسلامي محمد بن علي الغامدي).

(٥) عبدالله سليمان الجربوع ومن معه، عليم العربية للناطقين بغيرها (الكتاب الأساسي)، تعليم العربية للناطقين بغيرها (الكتاب الأساسي)، الجزء الثالث، ص: ٩.

(٦) مركز قطر الثقافي الإسلامي، فنار الطريق إلى العربية (المستوى الثاني)، الطريق إلى العربية (المستوى الثاني)، كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص:٣.

(٧) المرجع نفسه، الجزء الثالث، ص: ١٣.

(٨) المرجع نفسه، الجزء الرابع، ص: ١٥.

- وقد حددت بعض الكتب التعليمية هدفًا أسمى من ذلك «يرقى بالدارس ليصل به إلى مستوى الإبداع»[1] غير مكتف فقط بالوقوف عند مستوى التلقي.

وقد ارتبط المقصد من تدريس اللغة العربية في بعض الكتب التعليمية ارتباطًا مباشرًا بالتعريف بالثقافة الإسلامية ونشرها[2].

- تعريف الدارس بجانب من الثقافة العربية الإسلامية وخصائص المجتمع العربي والبيئة حتى تتوثق الصلة بينه وبين المتحدثين بهذه اللغة أصلاً»[3].
- اعتماد الطالب على نفسه إلى حد كبير في تعلم اللغة والتعرف على الثقافة[4]، وهو مطلب يعسر بلوغه على الطالب المبتدئ، إلا أنه يصبح ممكنًا عندما يتقدم المتعلم بمستواه إلى مراحل القراءة، والفهم، والاستمتاع.

وقد نجد في ساحة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مؤلفات موجهة لفئة ناطقة بلغة مخصوصة دون غيرها من اللغات، وتزعم – على رغم ضعف مستواها المعرفي والأكاديمي- أنها ليست قادرة على «تعليمك اللغة فقط بطريقة شاملة، وإنما تعطيك الإمكانية للتحدث بطريقة تساعدك في سفرك لبلدان العالم العربي، وللتعبير عن أحاسيسك، وأفكارك، واحتياجاتك، وأيضًا من أجل فهم الأحاديث باللغة العربية التي ستكون متابعة من طرف محاوريك»[5].

إن التحليل العميق لهذه الأهداف يجعلنا نخلص إلى الآتي:

- جميع الكتب الموجهة إلى الناطقين بغير العربية، تتفق في الهدف المحوري الذي تراهن عليه؛ وهو تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. إلا أنها تختلف في وسائل تحقيق هذا الهدف كما سنبين في محور الوسائل، وتتباين في الأهداف الفرعية التي قد تقف عند البعض في حدود تعلم مهارات

(١) المرجع نفسه، الجزء الثالث، ص: ١٥.
(٢) المرجع نفسه، (المستوى الأول)، ص: (مقدمة مدير مركز قطر الثقافي الإسلامي محمد بن علي الغامدي).
(٣) د. عبد الله بن عد الكريم العبادي ومن معه، تعليم العربية للناطقين بغيرها (الكتاب الأساسي)، الجزء الخامس/ القسم الأول، ص: ٨.
(٤) المرجع نفسه، الجزء الرابع، ص: ١٣.
(٥) تصحيح ومراجعة ذ: جميل أبونصري، كتاب: تعلم وتكلم العربية للناطقين بالفرنسية.. ذ: أدوار أبونصري، دار راتب الجامعية، لبنان، الطبعة الأولى ٢٠٠٦، ص: ٣.

الفهم، والكلام، والكتابة[١]، في حين أنها ترقى إلى مستوى أكثر أهمية عند الآخرين[٢]، فتصل إلى مستوى التذوق والإبداع، وهو أرقى مرحلة قد يصل إليها أي متحدث بأية لغة كانت.

- ما يجمع بعض الكتب من ناحية الأهداف، هو ربطها الدائم بين تعليم العربية وتعليم الفكر الإسلامي أو الثقافة الإسلامية، ولعل هذا المبتغى يبقى هدفًا نبيلاً يمكن أن نفهمه نحن باعتبار انتمائنا إلى الثقافة نفسها للمؤلفين، إلا أنه لا ينبغي أن تتزلق نصوص تلك الكتب في مناقشات جانبية في الثقافة الإسلامية[٣]، كما أنها ينبغي أن تتفادى كل ما من شأنه أن يسيء لأية ديانة سماوية كانت، أو وضعية، وذلك لأن مؤلف المنهاج ينبغي أن يضع نصب عينيه، أنه يوجه خطابه لجميع الأجناس الثقافية، ولكل الديانات، ولأجل ذلك فإنه ينبغي أن يبني مُخرجات منهاجه على قواعد علمية ولغوية صارمة، بعيدة عن كل تمييز عرقي، أو ديني، أو غير ذلك مما يثير الحساسيات والصراعات التي لا تتماشى مع هدف المنهاج التربوي الذي يسعى إلى تعليم اللغة، ونشرها بعيدًا عن الاختلافات الأيديولوجية.
- اعتماد بعض الكتب على كتابة الألفاظ العربية بحروف لاتينية[٤]، وهو من الأخطاء البيداغوجية، التي قد تجعل المتعلم يألف استعمال هذه الوسيلة بشكل يُضعف عنده في المستقبل مهارة الاستماع، ومهارة القراءة والكتابة أيضًا.
- غياب تقويم نهائي في ذيل بعض الكتب، يبين نسبة تحقيق الأهداف التي سُطرت في مقدمات الكتب التعليمية، ووجود هذا التقويم سيسمح للمتعلم، بقياس درجة كفاياته في المحتويات الديداكتيكية التي تلقاها في مرحلة التكوين.
- تقسيم المناهج التعليمية إلى أجزاء خاصة بكل مستوى على حدة، يعني بالضرورة تقسيم الأهداف المتوخاة من تعليم اللغة العربية بناءً على كل مرحلة تعليمية، وقد اعتمدت بعض المناهج[٥] على ذلك، إلا أنها غالت في بعض الأهداف، إذ بالغت في التفاؤل، لا سيما عندما

(١) كما جاء في كتاب الطريق إلى العربية.

(٢) كما نجد في كتاب تعليم العربية للناطقين بغيرها (الكتاب الأساسي).

(٣) مثل مناقشة اختلاف المذاهب، أو ما يظهر في بعض البلدان من اختلافات بين السنة والشيعة، أو مناقشة قضية المساواة في الإرث بين الرجل والمرأة كما طرحت في بعض الدول الإسلامية.

(٤) د. جميل أبونصري. ذ: أدوار أبونصري، تعلم وتكلم العربية للناطقين بالفرنسية.

(٥) كما جاء في كتاب: الطريق إلى العربية (المستوى الثاني)، كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص:٣.

كانت تبحث عن الوصول بالمتعلم – وهو لا يزال في المراحل الأولى من اكتشافه للغة العربية – إلى المستوى الأخير من مستويات تعلم اللغة العربية؛ وهو مستوى الإبداع، ونحن نعلم أن هذا المستوى لا يتأتى لأي كان إلا بعد لأي وجهد ومكابرة، وإنفاق بياض الأيام وسواد الليالي في القراءة والتحصيل، وليس بعد سنة أو سنتين من تعلم اللغة.

والأمر نفسه يقال عن مقصد بعض الكتب التعليمية في نشر الثقافة الإسلامية لدى الناطقين بغير العربية، مع العلم أن هذا المقصد وضع في الكتب الموجهة إلى المستويات الأولى التي يتلمس فيها المتعلم سبله الأولى في تعلم الحروف والألفاظ والعبارات، فكيف بمتعلم لم يضبط بعدُ اللغة العربية نطقًا وكتابة وفهمًا، سيتمكن من مناقشة أفكار تحمل ألفاظًا غريبة ومعاني لا قِبَلَ له بها؟

ب ـ رؤية نقدية في المحتوى الديداكتيكي لمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

المحتوى الديداكتيكي في كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها، هو مجموع المعارف والمعلومات التي وقع عليها الاختيار من لدن لجنة تأليف تلك الكتب، وهي معارف تم تنظيمها وتقديمها على نحو خاص، وبطريقة معلومة تراعي المعرفة المنهجية المنظمة المتراكمة عند المتعلم.

ولتقديم رؤية منهجية مضبوطة عن المحتوى الديداكتيكي لمجموعة من كتب العربية الموجهة للناطقين بغيرها، سنقسم هذا المحتوى إلى أجزاء ثلاثة قصد تسليط الضوء على كل جزء على حدة، ووضع الإصبع على حسناته لتأكيدها، أو هناته لإصلاحها وإنعاش الجوانب الضامرة فيها.

وهذه الأجزاء تتعلق بـ: المحتوى المعرفي، والمحتوى اللغوي، ثم المحتوى الثقافي.

١ ـ المحتوى المعرفي:

يهدف هذا العنصر إلى إنعاش الكفاية المعرفية للمتعلم الناطق بغير العربية، ويمكننا ان نلخص رؤيتنا لهذا المحتوى في الملحوظات الآتية:

- استحضار البعد الوظيفي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والاهتمام باحتياجات المتعلم، كان له أثره الواضح في بعض الكتب التعلمية[(١)]، والذي تجلى في الحرص على التنويع في المفردات والألفاظ التي قد يصادفها هذا المتعلم في أثناء سفره لإحدى الدول العربية، وهي ألفاظ أُخذت من حقول دلالية مختلفة؛ في مجال السياحة، والتجارة، والثقافة، والتعليم، والسكن، والصحة، والشارع، والسوق، والعمل.

(١) المرجع نفسه، المستوى الأول.

وهذا البعد الوظيفي له ما يدعو إليه في الوقع، إذ إن المتعلم غير الناطق بالعربية في أغلب الأحيان لا يستهويه الغوص في فنون الأدب العربي، أو البحث في قواعد النحو، وإنما يضع في اهتماماته الأولى تعلم لغة عربية وظيفية تنفعه في احتياجاته اليومية، ولذلك فإن توظيف تلك الحقول الدلالية التي يصادفها المتعلم في مواقفه اليومية، سيكون عامل جذب وتحفيز على مزيد من التحصيل، وكثير من الإقبال.

- تمكنت بعض الكتب من تجاوز مرحلة التلقين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وانتقلت بالمتعلم من مراحل الاستماع، والقراءة، والكتابة، إلى مرحلة أهم، هي مرحلة «التفاعل مع اللغة واكتساب الثقافة العربية والإسلامية والاتصال بها بشكل أكثر عمقًا وتنوعًا، وتذوق اللغة والاستمتاع بها، وهو من خلال ذلك يطّلع على بيئة وخصائص المجتمع العربي، ويتخطى مرحلة تعلم اللغة إلى مرحلة التفاعل الوجداني، وهو الهدف الأسمى في تعليم اللغات»[(١)].

وقد استندت هذه الكتب خدمة لغرض الاستمتاع، على نصوص شعرية ونثرية مختارة بعناية، ومذيلة بشروح توضيحية لتسهيل عملية تذوق النصوص واستكناه جمالياتها.

ولكي تتفق هذه الكتب مع الغايات التي أعلنتها منذ فاتحة الكتاب، اعتمدت على تدريس مكون البلاغة العربية، لأنه عبر أساليب البلاغة تسمو اللغة وتزاوج بين الإبلاغ والإمتاع[(٢)].

إلا أن بعض الكتب لم تشر في الدروس المقدمة إلى مكون البلاغة[(٣)]، ولم تقدم للمتعلم الناطق بغير العربية أي معرفة تذكر حول علم البيان، أو علم المعاني، أو علم البديع، بل اقتصرت فقط على دروس النحو، والإملاء، والصرف، والأصوات، مع صعوبة بعض هذه الدروس، وتعمقها أحيانًا بشكل يصعب على غير المتخصص فهمها، والتفاعل معها[(٤)].

إن تغييب دراسة الظواهر البلاغية من هذه المناهج، ليس له سوى دلالة وحيدة، وهي أن الهدف الأساس الذي وضعه مؤلفو تلك المناهج، هو تعليم الناطق بغير العربية مهارات الاستماع، والقراءة والكتابة والتحدث، دون الوصول إلى غاية الاستمتاع التي لا تتأتى سوى بالغوص في فنون البلاغة.

---

(١) د. رياض صالح جترلي ومن معه تعليم العربية للناطقين بغيرها (الكتاب الأساسي)، الجزء السادس، ص: ٨.

(٢) الجزء السادس، ص: ٣٤٥. (دروس الحقيقة والمجاز)، وي ص: ٤٠١نجد دروسًا عن: (الطباق والمقابلة).

(٣) كما نجد في كتاب الطريق إلى العربية، كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

(٤) مثل دروس: مصادر أوزان الأفعال وقياساتها: الفعل الثلاثي والرباعي- والمشتقات: اسمي الفاعل والمفعول.

- اعتمدت بعض المناهج التعليمية السهولة والبساطة في عرض المحتوى التعليمي المقدم للمتعلمين الناطقين بغير العربية، ومن الوسائل الديداكتيكية المساعدة في تنزيل هذه السهولة على أرض الواقع في الأقسام، تأليف أجزاء بكاملها تهتم بضبط البنيات الأولى للغة العربية(١) انطلاقًا من مخارج الحروف، ومرورًا بالنظام الصوتي، والتفريق بين خصائص بعض الحروف في النطق، وانتهاءً بتوضيح دلالاتها الإضافية في بعض الألفاظ، وذلك من أجل تأسيس قاعدة معرفية ولغوية صلبة عند المتعلم الناطق بغير العربية، تراعي بالدرجة الأولى، طريقة نطق الحروف وضبطها خطيًّا(٢).
- إلا أن هذا التبسيط في عرض المحتوى، لم يراعَ في بعض الكتب التعليمية، التي كانت تعمل على اقتحام الدرس مباشرة، بشكل لا يسمح للمتعلم الناطق بغير العربية بمسايرة الإيقاع المعرفي المرتفع، فهو لم يتلق بعد، معرفة قبلية تساعده في الفهم والتتبع(٣).
- يشوب بعض الكتب التعليمية خلل في التوافق بين مكونات بعض المحتويات التعليمية، ذلك أننا نجد في بعض صفحاتها ألفاظًا جديدة، لا يجمع بينها خيط دلالي ناظم(٤)، ففي صفحة واحدة مثلاً، يقدم الكتاب التعليمي مجموعة من الألفاظ المتنافرة في حقلها الدلالي بشكل لا يحترم ذكاء المتعلم، ولا يعبر عن سمو في الذوق في عرض المحتوى الديداكتيكي، فقد يقال على سبيل المثال: هذا مسجد، ثم يتبع بألفاظ تنتمي إلى حقل الحيوان، فيقال: هذا كلب، هذا قط، هذا حمار، هذا حصان، هذا جمل. ومما يزيد من تعميق التنافر بين الحقل الديني الذي ينتمي إليه المسجد، والحقل الحيواني الذي تنتمي إليه الألفاظ المتبقية، هو إرفاق هذه الألفاظ بصور تزيد من رسم التناقض، وتعزيز عدم التجانس بين تلك المفردات.
- وفي سياق غياب الذوق في تأليف بعض الكتب التعليمية، وانعدام استحضار ذكاء المتعلم

(١) انظر الجزء الأول بكامله من كتاب: لطريق إلى العربية، كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

(٢) انظر نموذجًا من هذه المنهجية في تعليم الحروف في كتاب الطريق إلى العربية، كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. الجزء الأول، ص: ٤٢.

(٣) مركز قطر الثقافي الإسلامي، فنار. الطريق إلى العربية، كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. (كان الدخول مباشرة إلى تعلم الألفاظ قبل معرفة الأصوات والحروف، والعبارات). المستوى الأول، ص: ١٤/١٧.

(٤) د. ف. عبدالرحيم، دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج الأول، ص: ١٠. وقد يقال أيضًا: «الأب – الجنة – الحمار – القمر – الكلب». ص: ١٩.

الناضج الناطق بغير العربية، نجد بعض هذه الكتب تعتمد في محتوياتها معاني تقليدية منفـــرة، لا حَظَّ لها من الإمتاع إلا في الصور، ونموذج ذلك نسج بعض عبارات التقابل بـــين الألفـــاظ، كقوله: «الطبيب طويل والمريض قصير»[1]، وقد كان الأولى في سياق الاستشفاء الذي يُعنى به النص، أن تُقدَّم عبارات فيها لمسة إبداعية توحي باحترام ذكاء المتعلم.

- تستحضر بعض الكتب التعليمية نصوصًا أدبية شعرية كانت أو نثرية، لإثراء الجانـــب المعـــرفي للمتعلم[2]، إلا أن اختيار تلك النصوص يقتصر – في الشعر نموذجًا– على شعراء العصر الذهبي للشعر الجاهلي، أو الإسلامي، أو العباسي، في تغييب تام للشعراء المحدثين، كنزار قباني، وبـــدر شاكر السياب، وأمل دنقل، ومحمود درويش وغيرهم، وهو ما قد يوحي لدى المتعلم النـــاطق بغير العربية، بأن الإبداع توقف مع القدماء، وليس للمحدثين سوى الاجترار، والقطيعـــة مـــع ماضيهم وتراثهم.
- تغيب في بعض الكتب التعليمية عناوين الدروس[3]، وسيلحظ المتلقي اقتحامها عـــالَمَ الـــدرس مباشرة بدون عتبات بتعبير جيرار جونيت، وفي عدم العناية بالعنوان فتح لباب التأويـــل عنـــد المتعلم، وتضليل له عوض مساعدته والأخذ بيده، فالعنوان هو أول ما يتعرف عليه المتعلم، وهو بوصلته في الدرس يوجهه ويأخذ بيده.
- هناك أخطاء معرفية ولغوية منتشرة في بعض الكتب التعليمية، وهذا مـــن شـــأنه أن يـــضعفها ويجعلها عرضة للانتقاد، من لدن المتعلم الناطق بغير العربية، أو الإعراض عنها إن كثرت. ومن نماذج تلك الأخطاء المعرفية، تعريف القافية بأنها «هي الحرف الأخير من البيت والذي يلتزم به الشاعر في قصيدة كاملة أو بعضها»[4]، والواقع أن هذا التعريف يصدق على الروي وليس على القافية، التي جاء تعريفها عند الخليل بن أحمد الفراهيدي: «إنها من آخر حرف في البيت إلى أو

---

(١) المرجع نفسه، الجزء الأول، ص: ١٧.

(٢) د. عبدالله بن عبدالكريم العبادي ومن معه، تعليم العربية للناطقين بغيرها (الكتاب الأساسي)، الجزء الخامس، القسم الأول.

(٣) الدرس الثالث من كتاب: دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها، د: ف. عبد الرحيم، الجزء الأول. ص: ١٩.

(٤) د. عبدالله بن عبدالكريم العبادي ومن معه، تعليم العربية للناطقين بغيرها (الكتاب الأساسي)، الجزء الخامس، القسم الأول. ص:١٧.

ل ساكن يليه مع ما قبله»[1].

أما الأخطاء اللغوية، لا سيما في تشكيل الحروف، فهي كثيرة، وقد تشوش على تحصيل المتعلم الناطق بغير العربية، أو تربك تعلمه، لا سيما إذا اقتصر على كتب معينة دون الانفتاح على كتب أخرى.

ومن نماذج هذه الأخطاء، كتابة: «تنعِـدَمُ» (بكسر العين وفتح الدال)[2] عوض: تنعَدِمُ. وكتابة: «همزة المتطرفة على السطر»[3]، عوض إثبات الألف واللام للفظ الهمزة: «الهمزة المتطرفة على السطر». وكتابة: حمل الرَّسالة بفتح الراء عوض كسرها[4]، وكتابة لفظ مَثال بفتح الميم عوض كسرها[5]، وكتابة عبارة: «أرجوا أن تسمح لي بالذهاب» بإثبات الألف على رغم ورود الفعل مفردًا، وكتابة: هذا دَرَسٌ بفتح الراء عوض تسكينها[6]، وكتابة لفظ: «قرآة الموضوعات»[7] عوض: «قراءة الموضوعات»، وكتابة بعض أشهر السنة الميلادية بطريقة غير مضبوطة صوتيًّا، مثل: شهر يونية عوض يونيو، ويولية عوض يوليو، وأغسطس عوض غشت، وسبتمبر عوض شتنبر، ونوفمبر عوض نونبر، وديسمبر عوض دجنبر[8].

كما يمكننا الإشارة في هذا السياق إلى أن بعض الكتب التعليمية تلجأ أحيانًا إلى إثبات سكون حرفي المد «الياء والواو»، كقولهم: «سرِيْرٌ»[9] بتسكين الياء، أو: «جديْدٌ»[10] بتسكين الياء، أو: «الكرسي مكسوْرٌ»[11] بتسكين الواو، أو «المنديْلُ»[12] بتسكين الواو. والمعروف في

(١) راجي الأسمر، علم العروض والقافية، الموسوعة الثقافية العامة، إشراف: د. إميل يعقوب. دار الجيل بيروت ١٤٢٦هـ، ٢٠٠٥م، ص:١٤٢.

(٢) د. عبدالكريم العبادي ومن معه، تعليم العربية للناطقين بغيرها (الكتاب الأساسي)، الجزء الرابع، ص:٢٢.

(٣) المرجع نفسه، (الفهرس).

(٤) المرجع نفسه، الجزء الثالث، ص: ١٩.

(٥) المرجع نفسه، الجزء الأول، ص: ٤٨٦.

(٦) المرجع نفسه، الجزء الأول، ص: ٤٧٨.

(٧) المرجع نفسه، (المستوى الخامس)، ص: ٣.

(٨) المرجع نفسه، الجزء الأول، ص: ٥٠٠.

(٩) مركز قطر الثقافي الإسلامي، فنار، الطريق إلى العربية. كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، (المستوى الأول)، ص: ٥، (الدرس الأول).

(١٠) المرجع نفسه، ص:١٣.

(١١) المرجع نفسه، ص: ١٤.

(١٢) المرجع نفسه، ص: ١٤.

اللغة العربية أن حروف المد لا يوضع عليها هذا السكون وإن كانت تدل عليه، فذلك من شأنه أن يشوش على نطق الكلمة لدى المتعلم الناطق بغير العربية، ويعوده على نطق غير فصيح، لا سيما إذ تعمد نطق تلك السواكن.

إن هذه النماذج وغيرها كثير، من شأنها أن تضعف الكفاية اللغوية عند المتعلم، وتجعله يرتاب في أمر الكتب التعليمية، ومن ثمة قد يعرض عنها، فهي من فتحت له — وإن كان عن غير قصد – بابًا للشك في مصداقيتها، وحرص القائمين عليها على تجويد مُخرجات مناهجهم.

عدم الدقة في اختيار بعض النصوص القرائية، ويتجلى ذلك في انعدام التوافق بين بعض عناوين النصوص القرائية ومحتوياتها، ونموذج ذلك نص مسرحية عُنْوِن بـ: «المساواة في الإسلام»[1]، وهذا سيوحي لأول وهلة أن النص قد يعالج قضية المساواة بين الرجل والمرأة، إلا أن محتوى النص سيكسر أفق انتظار المتعلم، إذ سيكتشف أن العنوان لا يتوافق مع أفكار المسرحية التي تصور عدل عمر بن الخطاب في إقامة حدود الله، وشهامة أبي ذر الغفاري، ووفاء الشاب بعهده في العودة إلى الخليفة لتطبيق القصاص، وكرم الشابين المطالبين بتطبيق القصاص لوالدهما، وعفوهما عن الشاب قاتل أبيهما بعد عودته ووفائه بعهده لأبي ذر الغفاري.

فالنص إذن يصور سماحة الإسلام، ومكارم أخلاق المسلمين وقيمهم السمحة، أكثر من تصويره للمساواة.

٢ـ المحتوى اللغوي:

يهدف هذا العنصر إلى إنعاش الكفاية اللغوية للمتعلم الناطق بغير العربية، وتعرض فيه الكتب التعليمية لقواعد اللغة العربية بطرق مختلفة، ويمكننا أن نلخص رؤيتنا لهذا المحتوى في الملحوظات الآتية:

تعتمد بعض الكتب التعليمية[2] في تقديم مكون اللغة (درس التمييز نموذجًا[3]) على المراحل الآتية: ١– ملخص عام عن القاعدة اللغوية. ٢– تقديم أمثلة وشرحها مع توضيح الظاهرة اللغوية. ٣– التمارين التطبيقية (ستة تمارين).

---

(١) المرجع نفسه، الجزء الرابع، ص: ١٦٧.
(٢) المرجع نفسه، (المستوى الخامس)، ص: ٨٧.
(٣) المرجع نفسه، ص: ٨٧.

واعتماد هذا الترتيب في شرح الدرس اللغوي لا يستقيم والرؤية التربوية الحديثة، ذلك أن تقديم القاعدة للمتعلم بشكل جاهز منذ اللحظات الأولى للدرس، من شأنه أن يجعله في حالة من التلقي السلبي، يأخذ الخلاصات دون بذل مجهود في استنتاجها أو مشاركة في بنائها. والأولى – حسب بيداغوجيا الكفايات – أن يتم إشراك المتعلم في تقديم خلاصات القواعد، باعتماد منهجية مغايرة لما تم تقديمه في بعض الكتب، إذ ينبغي أن نبدأ بالأمثلة، وإشراك المتعلم في تقديم الملحوظات حولها، ثم تقديم استنتاجاته انطلاقًا من ملحوظاته حول الظاهرة اللغوية المدروسة. كما ينبغي تقسيم الدرس إلى مكونات صغرى، يتم تقديم استنتاجات صغرى موازية لهذه المكونات، وتذييلها بتقويم جزئي عن كل مكون، عوض إرهاق المتعلم الناطق بغير العربية بتمارين متتالية لا يتقن إنجاز أغلبها.

شرح الدروس اللغوية والتفصيل في جزئيات قواعدها بشكل تجريدي في بعض الكتب[1] سيجعل المتعلم الناطق بغير العربية أكثر نفورًا من تعلم اللغة العربية، إذ إنه بهذه الطريقة سيضطر «أن يضيف إلى عبء تعلم المنطوق، تعلم شيء آخر ربما بدا له كأنه من عالم الغيب»[2].

ومن أمثلة ذلك ما جاء في درس المفعول به[3]، الذي قُدم بطريقة نظرية وبدون أمثلة توضيحية، ومما زاد هذا الدرس غموضًا، أن الكتاب فصل القول في حالات تأخير المفعول أو تقديمه، بطريقة يصعب حتى على المتعلم العربي مسايرتها والوقوف على دقائقها.

ولأجل التغلب على هذه الصعوبات، ينبغي إدماج القواعد النحوية في نصوص وظيفية يتعامل بها الطلبة في الفصل أو خارجه، سواء كانت حوارية، أو وصفية، أو سردية. ويتم توظيفها داخل الفصل بالتزام تلك القواعد أو خرقها، من أجل توضيح الفروق الدلالية بين الموقفين من جهة، ومن أجل تبيين الفروق الدلالية التي يضفيها النحو على الجمل من جهة أخرى، وبهذا سيتمكن المتعلم من ممارسة القاعدة اللغوية وتطبيقها، وبموازاة ذلك سيعي تمام الوعي أن النحو ليس

(١) نموذج ذلك درس الإعراب والبناء. من كتاب: الطريق إلى العربية. كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، (المستوى الرابع)، ص: ٣/٢/١.

(٢) د. تمام حسان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها. سلسلة دراسات في تعليم العربية ٤. وزارة التعليم العالي جامعة أم القرى. معهد اللغة العربية مكة المكرمة.١٤٠٤هـ /١٩٨٤م. ص: ٧٢.

(٣) د. رياض صالح جنزرلي ومن معه تعليم العربية للناطقين بغيرها (الكتاب الأساسي)، الجزء السادس، ص: ٢١٢/٢٠٤.

مجرد قواعد جافة ومحنطة في كتب اللغويين، بل إنه أداة لضبط المعنى، وحصر الدلالة.

كثير من دروس اللغة في بعض الكتب، لا تشتمل على عنوان من شأنه أن يوجهه ويحد من شطط تأويلاته، إذ نجدها تلج الدرس وتقتحمه بشكل مباشر، ثم تقدم نماذج تقويمية لتفسير الظاهرة اللغوية، مثل ما جاء في درس «إن»[(١)]. كما ينضاف إلى ذلك أحيانًا انعدام الاستنتاجات المرحلية للدرس، وكذا الاستنتاجات النهائية.

عدم الالتزام بتدرج واضح في الدروس اللغوية، والانتقال أحيانًا من درس لآخر دون إتمامه، أو الخلط بين أكثر من درس بطريقة غير مبررة، كما هو الحال في درسٍ تَـمَّ فيه شرح دور «لعل»[(٢)]، ثم كان الانتقال إلى العدد والمعدود، ثم بعد ذلك أدمجت «ليس» في الدرس دون تفسير مسبق لعمل هذه الأدوات، ليعود مرة أخرى للحديث عن الأداة «إن»[(٣)]، وهذا الخلط من شأنه أن يشوش على التحصيل التدرجي للمعارف اللغوية عند المتعلم.

وفي السياق نفسه، فإن انعدام التدرج طال أيضًا بعض الدروس اللغوية، ومنها على سبيل المثال، درس الفعل المتعدي الذي ينصب مفعولين[(٤)]، والذي جاء معزولاً عن درس الجملة الفعلية وغير تابع لها، وقد كان من الأجدر أن يكون هذا الدرس — تبعًا لمنهج التدرج المنطقي – لصيقًا بدرس الجملة الفعلية، مباشرة بعد درس المفعول به، وذلك لكي يتمكن المتعلم بعد تعرفه على هذا الأخير، من التعرف على مفعول به من نوع آخر؛ وهو المفعول به الأول، والثاني، والثالث.

والملحوظة نفسها تنطبق على تأخير درس أخوات كان، فـ"أصبح" مثلا، أدمجت بغير سياق في محور الأفعال التي تنصب مفعولين[(٥)]، وهذا – في اعتقادي- جمع بين أمور متنافرة. لأن الأولى أن تدرس «أصبح» في محور خاص بالجملة الاسمية والنواسخ التي تدخل عليها، ليتم تفصيل القول بعد ذلك في كان وأخواتها، ثم الحروف العاملة عمل ليس، ثم الحروف الناسخة. وبهذا يستكمل المتعلم دراسة كل عنصر على حدة، والمرور بجميع العناصر التكوينية للجملة الاسمية بجميع تفصيلاتها، دون أي تشويش، أو عرقلة لمسار التدرج.

---

(١) د: ف. عبد الرحيم، دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها، (ج الثالث) ص: ٤.

(٢) المرجع نفسه، ص: ١٥.

(٣) المرجع نفسه، ص: ١٧.

(٤) المرجع نفسه، ص: ١٤٧.

(٥) المرجع نفسه، ص: ١٤٨.

٣ ـ المحتوى الثقافي:

يروم هذا العنصر تزويد المتعلم الناطق بغير العربية بكفاية ثقافية، يستطيع من خلالها فهم ثقافة اللغة التي يتعلمها. ويمكننا أن نلخص رؤيتنا لهذا المحتوى في الملحوظات الآتية:

-حضور الحس الديني في أغلب الكتب المهتمة بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذا الحضور نابع من اقتناع أغلب مؤلفي تلك الكتب أن عملهم «غير مقصور على تعليم اللغة، وإنما يتجاوز ذلك إلى تعليم الثقافة أيضًا»[١]، وهو مقصد نبيل لا يختلف فيه اثنان، إلا أن تلك الكتب لا ينبغي أن تسقط من حسبانها أن هدفها الأول هو تعليم اللغة العربية بعيدًا عن أي تعصب للإسلام، أو انتقاص من ديانة أخرى سماوية كانت أو وضعية، وهم بهذا يجسدون روح التسامح التي تأسس عليها الإسلام، ويحترمون الاختلاف، ويمارسون تعليم اللغة العربية بوعي، وفي حدود الصلاحيات البيداغوجية واللسانية المخولة لهم.

ومما يلحظ في بعض الكتب التعليمية أنها تقدم نصوصًا قرائية، سواء في السرد، أو في الوصف، أو في الحوار بنبرة إسلامية خالصة، إذ تناقش حفظ القرآن، والحديث المفصل عن آياته، وأحيانًا ترمي بالمتعلم الناطق بغير العربية في خضم حوارات غاية في الصعوبة؛ كخلق الإنسان والجن، والسماوات والأرض برؤية إسلامية[٢]، في حين أنه كان يستحسن مناقشة تلك الموضوعات بلغة عربية فصيحة ولكن بأسلوب علمي محايد، لأن كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها موجهة لجميع الديانات، ومختلف الجنسيات، وهو ما ينبغي معه التخفيف من حدة الخطاب الإسلامي الذي يكون مقبولاً عند الطالب المسلم، وقد يثقل كاهل الطالب غير المسلم الباحث عن تعلم العربية فحسب، والذي إن تأتى له ذلك، فسيدفعه في المستقبل علمه بهذه اللغة، إلى البحث عن تعلم القرآن والإسلام.

قد ينتبه المتعلم الناطق بغير العربية إلى سيطرة بعض الأسماء العربية الأصيلة في بعض الكتب، والتي اشتهر أصحابها بأمجادهم في التاريخ الإسلامي؛ ومنها: محمد، وعمار، وحمزة، وعلي، عباس، وأنس، وغيرها[٣]. وهذا من الأمور المستحبة في نشر الثقافة العربية والإسلامية، والتعريف – ولو

(١) د. عبدالله سليمان الجربوع ومن معه، تعليم العربية للناطقين بغيرها (الكتاب الأساسي)، الجزء الأول، ص: ٨.
(٢) د: ف. عبد الرحيم، دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجزء الثاني، ص: ٦٢/٦١.
(٣) المرجع نفسه، الجزء الأول. ص:٢٥.

بشكل غير مباشر بأصحابها – إلا أنه من المستحب موازاة ذلك بأسماء عربية معاصرة، أو عالمية وإنسانية تعترف بها جميع الديانات، مثل: آدم، وإبراهيم، ويوسف، ويونس، وطارق، ونزار، وإلياس أو غيرها، أو أسماء أجنبية كذلك في حالة وجود نص حواري مع أجنبي(١)، وذلك لإضفاء طابع العالمية على تلك الكتب التعليمية، وإسكات كل من يتهم العرب والمسلمين بالانغلاق والذاتية.

وظفت بعض الكتب التعليمية مجموعة من النصوص المشتملة على حكم وأمثال عربية، كما أنها كانت تقوم بين الفينة والأخرى بعرض لوحات من جمال الخط العربي، وهي بهذا أسهمت بشكل ذكي بتمرير الثقافة العربية، والتشجيع على البحث على مزيد من النماذج المشرقة في هذه المجالات.

ج- رؤية نقدية في وسائل مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وطرقها:

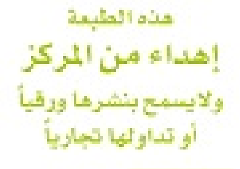
الوسائل هي الأدوات التي يستعان بها لتحقيق أهداف التعليم، ويندرج تحت هذه الوسائل كل ما يتكئ عليه الأستاذ ويستغله لتسهيل العملية التعليمية التعلمية، ولمرورها في أحسن الأحوال والظروف. وتتداخل هذه الوسائل بشكل سلس مع طرق التدريس، التي هي عبارة عن مجموعة من الإجراءات والمنهجيات التي يتبعها الأستاذ لمساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات، أو وضع المتعلم في وضعيات مشكلة، يكون الهدف منها استثارة حسه الإبداعي، واستفزاز مخزونه المعرفي.

وبدراستنا لبعض الكتب التعليمية الخاصة بالناطقين بغير العربية، يمكننا تقديم الملحوظات الآتية حول وسائلها وطرقها في تعليم العربية، وهي:

إن اعتماد الصور المصاحبة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها(٢)، هو تصرف ذكي من مؤلفي بعض الكتب التعليمية، لأن تلك الصور لها دور أساس في ترسيخ المفاهيم لدى المتعلمين، وتحفيزهم على تذكر الألفاظ بمساعدة صورها، ومن جهة أخرى فإنها تحصر مجال تدخل الأستاذ

(١) وردت في كتاب: دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجزء الأول. ص: ٢٥ حوارات بين أشخاص من الفلبين واليابان والهند وإندونيسيا والصين، ولكن أسماءهم كلها عربية، وكان من الأجدر توظيف أسماء أجنبية.

(٢) مركز قطر الثقافي الإسلامي، فنار، الطريق إلى العربية. كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، (المستوى الأول)، ص: ١١/٩/٥/٣.



لكي تكون ملحوظاته موجِّهة وموجَّهة في الآن نفسه. وعند استحضار هذه الصور في التقويم، فإنها تمكن الأستاذ في أحيان كثيرة، من اعتماد طرق استكشافية للتعرف على المصطلحات من خلال صورها.

ومن نماذج ذلك درس بعنوان: «رسالة إلى ولدي»[(١)]، حيث تم الاعتماد على صورة مصاحبة ومعبرة عن الموضوع، إذ تم تعليق ورقة مقتطفة من دفتر كتب فيها موضوع الرسالة، وكأنها علِّقَتْ في الكتاب، وهو ما منح موضوع الدرس دلالة سيميائية بليغة، من شأنها أن ترسخ لدى المتعلم غير الناطق بغير العربية دلالة لفظ «رسالة»، وكذلك من شأنها أن تنبه المتعلم، إلى أناقة المنهج المعتمد في تقديم الدرس وعرض حيثياته.

كما أن هذه الصور قد توظف بشكل ناجح في توضيح الصفات وتثبيتها في ذهن المتعلم (طويل – قصير/ صغير – كبير/ واسع – ضيق/ سمين – نحيف/ قليل – كثير)[(٢)].

إلا أن بعض الصور أحيانًا تخرج عن الدقة المطلوبة في تعليم اللغة لطالب ناضج كالطالب الناطق بغير العربية، وهو ما قد يوحي بكثير من عدم التفاعل مع ذكائه، إذ تسقط في عدم التوافق بين الدوال والمدلولات. ومن نماذج ذلك، صورة لطفلة صغيرة كتب تحتها: «تطبخ البنت الطعام»[(٣)]، فقد يلحظ المتعلم بسهولة أن الصورة لا تنطبق مع العبارة، ذلك أن الطفلة أقرب إلى اللعب بأجهزة المطبخ منها إلى طبخ الطعام. أضف إلى ذلك أن بعض الصور تُقحم بدون سياق في بعض الدروس وبدون علاقة مع المحتوى[(٤)]. (إثبات صورة مطبخ بدون سياق، في تنافر تام مع المفردات المذكورة في النص).

وقد تتخلى بعض الكتب الأخرى المهتمة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها[(٥)] بشكل كبير عن هذه الصور بشكل مطلق، ولا تعتمد في المقابل إلا على الألفاظ والجمل بشكل جاف لا يساعد المتعلم على الاكتشاف، وحتى إن وُجدت تلك الصور أحيانًا فإنها تفتقر إلى الألوان الجذابة،

(١) المرجع نفسه، (المستوى الثالث)، ص: ١٤٥.
(٢) المرجع نفسه، (المستوى الثاني)، ص: ٢٠.
(٣) المرجع نفسه، (المستوى الثاني)، ص:٣٠.
(٤) د. ف. عبدالرحيم، دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها.(ج الأول) ص: ٢١.
(٥) المرجع نفسه.

والأشكال والرسوم المناسبة.

وفي سياق توظيف الصور أيضًا، تجدر الإشارة إلى أن توظيف الألوان، مسألة حاسمة إما في تحبيب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أو تنفيرهم منها، لأن الألوان تعد آلية مصاحبة لتوظيف الصور، وهي من الوسائل البيداغوجية الفعالة التي تمنح بهاءً ورونقًا لتفصيلات الوحدات المدروسة، وتقوم بتكريس الكفاية المنهجية، وإعطائها قيمة أساسية إلى جانب العناية بالكفاية الثقافية[(١)].

تستعين بعض الكتب التعليمية بوسائل ديداكتيكية أخرى فعالة، مثل الجداول والخطاطات[(٢)]، أو الأشكال الهندسية التي تعتمد على المربعات والمستطيلات والمعينات[(٣)] والأسهم التوجيهية[(٤)]، والغرض من ذلك هو تعويد المتعلم الناطق بغير العربية على توظيف مخزونه المصطلحي والمنهجي، واستثماره في بناء خطاطات موجزة لتعلماته من جهة، ثم الانزياح من جهة أخرى عن الطريقة العمودية في تعليم اللغة، والتي لا تعتمد سوى على التلقين المباشر الذي يتبنى العبارات والكلمات فقط.

وتعد هذه الوسائل من أكبر الآليات التعليمية الموازية للمحتوى الديداكتيكي، والتي تعين على ترسيخ الفعل التعلمي، وتضبط مخرجاته، إلا أنها تغيب عن كثير من الكتب التعليمية المهتمة بتعليم العربية للناطقين بغيرها[(٥)]، مما يجعلها أقل تأثيرا في المتعلمين، وأضعف تداولاً بينهم.

ومن بين أكبر الهَنات التي تسقط فيها بعض الكتب المهتمة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، اعتماد كتابة الألفاظ العربية بحروف لاتينية، في اعتقاد ساذج أن ذلك قد يسهل عملية النطق على المتعلمين، ويعفيهم من ضرورة تعلم اللغة العربية من أستاذ متخصص. ومثال ذلك قولهم في ترجمة بعض العبارات[(٦)]:

---

(١) قد يصل عدد الألوان الموظفة أحيانًا في الصفحة الواحدة إلى ستة وبطريقة متناسقة. كما نجد في كتاب: الطريق إلى العربية. كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (جميع المستويات).

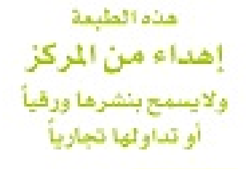
(٢) مركز قطر الثقافي الإسلامي، فنار، الطريق إلى العربية. كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، (المستوى الأول)، ص: ٩٥.

(٣) المرجع نفسه، (المستوى الأول)، ص: ٩١/٩٢/٩٣.

(٤) المرجع نفسه، ص: ٤.

(٥) كتاب: دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها. كتاب: تعلم وتكلم العربية للناطقين بالفرنسية.

(٦) د. جميل أبونصري. د. أدوار أبونصري، تعلم وتكلم العربية للناطقين بالفرنسية، ص: ٨٦/٨٧.



1)- Voyager vous toujours par train?

- هل تسافر دائمًا بـــــالقطار؟ = hal tousafiro da'eman bel kitar

2)- y-aura-t-il un escale ?

- ألا يوجد محطة تحويل؟ = ala youjad mahat tahwil ؟

3)- Donnez- moi le numéro de la compagnie.

- أعطني رقم هاتف الشركة. = a'atini rakom hatef acharika

إن كتابة نطق الكلمات العربية بأحرف لاتينية، من شأنه أن يضيع على المتعلم الناطق بغـــير العربية فرصة تعود النطق السليم، إضافة إلى ارتكابه بعض الأخطاء في النطق، والتي تحول بينه وبين تواصل سليم مع شخص ناطق بالعربية، ونموذج ذلك المثال الأول أعلاه، إذ إن نطق لفظة: قطـــار بحروف لاتينية ستحول القاف كافًا kitar، وقد يوهم ذلك الـــسامع أن المـــتكلم يقـــصد الآلـــة الموسيقية القيتارة. والأمر نفسه يصدق على المثال الثاني، فلفظ: تحويل قد يتحول نطقه بـــأحرف لاتينية إلى: tahwil– تـــهـــويل، وهو معنى آخر غير ما قصد المرسل. كما أن المثال الثالث قد يوحي نطق لفظة: charika، بمعنى آخر عند المتلقي العربي وهو مدينة الشارقة. وهو غير المعـــنى الذي قصد إليه المرسل.

من هنا نستنتج أن كتابة الألفاظ العربية بحروف لاتينية، قد يأتي بنتائج سلبية مـــن الناحيـــة التواصلية، لأن تلك الألفاظ قد تفهم معانيها بشكل مضاد لما قصده المتكلم الناطق بغير العربية.

د ـ رؤية نقدية في أساليب التقويم في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يعد التقويم أحد أهم الأنشطة التي تعقب العملية التعليمية التعلمية، إذ إنه بالأساس عمليـــة تشخيص للمكتسبات السابقة من جهة، وعلاج من جهة أخرى لموقف التعلم أو أحد جوانبـــه أو للمنهج كله، أو أحد عناصره، وذلك في ضوء الأهداف التعليمية التي تم تسطيرها من قبل.

إن أهمية التقويم لا تقتصر فقط في الوقوف على نقاط الضعف والقوة عند المتعلمين، ولكـــن أيضًا في الوقوف على مدى نجاح المنهجية المعتمدة، والوسائل والطرق التي اعتمدت في التحصيل، قصد تعزيزها أو إعادة النظر فيها.

وقد اعتنت الكتب المهتمة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعملية التقويم، ومنها ما كـــان ناجحًا في هذه العملية، ومنها من أغفل مجموعة من القضايا، ويمكننا تلخيص الملحوظات في هـــذا

العنصر في الآتي:

- لا يتوافق التقويم في كثير الكتب التعلمية الخاصة بالناطقين بغير العربية، مع محتويات الدروس التي سبقته، إذ ليس من المنطق في شيء أن يتم تدريس مكون لغوي معين، وبعد الانتهاء منه يتم تقويم مكون لغوي آخر بعيد كل البعد عن سابقه، ففي درس اسم الإشارة «هذه»[1] عوض أن يطلب من المتعلم تكوين جمل تحتوي على اسم الإشارة، لتعميق المعرفة بكفاية لغوية سبق التعرف عليها، فإنه يُطلب من المتعلم تحويل جمل من المذكر إلى المؤنث.
- والأمر نفسه ينطبق على درس «النعت»[2]، ودرس «الفاعل»[3] الذي يُطلب من المتعلم تأنيثه في نماذج معينة، مع أنه لم يسبق أن أخذ عنه معرفة قبلية، فكيف يُمكن تقويم محصلاته في عنصر لم يتعرف عليه من قبل؟
- تفتقر بعض مكونات التقويم للدقة في طرح الأسئلة، ولمنهجية مضبوطة تساعد على استخلاص الأجوبة، فقد تأتي الأسئلة على الشكل الآتي: «تأمل ما يلي: بيتٌ – بيتي – بيتُك – بيتُه – بيتها»[4] ولا يُطلب تقديم أي ملحوظات، أو إجابات بعد هذا التأمل، وهو ما يجعل المتعلم في حيرة من أمره، ويفتح لديه باب التأويل الخاطئ على مصراعيه، فتضيع كل معارفه السابقة بسبب انعدام التأطير المضبوط، الذي كان من المفروض أن يواكب تَعَلُّماته السابقة.
- بعض الأسئلة في مرحلة التقويم جاءت مسترسلة، ودفعة واحدة[5]. وقد تقدم تلك الأسئلة في تقويم إجمالي يرهق المتعلم، ويجعله غير قادر على التفاعل مع جميع مكونات هذا التقويم. وقد كان من الأولى أن تفتح للمتعلم الناطق بغير العربية بعد كل جزء من الدرس، فسحة تقويمية لقياس مستوى التعلم لديه، قصد تأكيد المعارف التي أخذها في الدرس، وقصد التدريب عليها، والتمكن من كل حيثياتها.
- تلجأ بعض الكتب التعليمية إلى الإغراق في الأسئلة الخاصة بالجانب النظري في قواعد اللغة،

(١) د. ف. عبد الرحيم، دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجزء الأول، ص: ٣٣.
(٢) المرجع نفسه، ص: ٤٩.
(٣) المرجع نفسه، ص: ٦٦. الأمر نفسه يحدث في ص:٧٩ مع المبتدأ.
(٤) المرجع نفسه، ص: ٥٧.
(٥) د. رياض صالح جنزرلي ومن معه، تعليم العربية للناطقين بغيرها (الكتاب الأساسي)، الجزء السادس، ص:٢١٣/٢١٤/٢١٥/٢١٦.

ومثال ذلك: «ما المفعول المطلق؟ لم سمي بهذا الاسم؟ وما أنواعه مع التمثيل؟...»[١] ومثل هذه الأسئلة، تفرض على المتعلم الاستظهار أحيانًا بدون فهم لمعاني النحو.

- وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن الإغراق في الطابع التجريدي للنحو، قد يسبب للمتعلم نفورًا من تعلمه، أو تعلم اللغة العربية بصفة عامة. والأسلم من الناحية المنهجية، أن يُقدم النحو بطريقة وظيفية براغماتية للمتعلم الناطق بغير العربية، تمكنه من التعامل مع العربية بعيدًا عن اللحن من جهة، وبعيدًا أيضًا عن اختلافات النحاة وقضاياهم الموغلة في التجريد.
- ومن الأساليب التقويمية المستحسنة الموظفة في بعض الكتب التعليمية، اعتماد تقنية ترتيب الكلمات؛ ترتيب أيام الأسبوع، أو أوقات اليوم، أو الأشهر[٢]، وهي تدريب تقني يبين مدى تفاعل المتعلم مع مكتسباته من ألفاظ ومعلومات سابقة. إلا أنها بقيت حكرًا على المستويات البسيطة من تعلم العربية، و لم يتم استغلالها وتطويرها في المراحل التي تناسب المستويات المتقدمة من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- قد يختفي التقويم من بعض الكتب المهتمة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها[٣]، والسبب أنها في الواقع لا ترقى إلى مستوى تعليمي أكاديمي، يُمَكِّنُها من أن تنافس بعض الكتب القيمة والمتخصصة في هذا المجال، ولذلك فإنها لا تحظى باهتمام المتعلمين الذين يبحثون عن تعلم أصول العربية، وكنوزها المعرفية، ولا تجدها متداولة إلا عند من يبحث عن تعلم ألفاظ متفرقة، يتوسم فيها إنقاذه من جحيم جهله بلغة الضاد.

المحور الثالث: إستراتيجية تأليف منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق بيداغوجيا الكفايات.

إن بناء المنهاج الخاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق بيداغوجيا الكفايات، هو طرح مشروع يسعى إلى التغيير المنشود، وفق أسس تربوية واضحة المعالم، تتجاوز كون الكتاب المدرسي مجرد معلومات، هدفها نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، إلى كونه أداة مساعدة في تنمية كفايات

(١) المرجع نفسه، ص: ٢١٤.

(٢) مركز قطر الثقافي الإسلامي الطريق إلى العربية. كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، (المستوى الأول)، ص: ٩١.

(٣) د. جميل أبونصري. ذ: أدوار أبونصري، تعلم وتكلم العربية للناطقين بالفرنسية.

المتعلم، وتعزيز الميول الإيجابية لديه.

وسيهتم هذا المحور بتوضيح كيفية صياغة المنهاج انطلاقًا من الاعتماد على التعليم بالكفايات، مع التركيز على ضرورة بلورة هذا المنهاج وفق الغايات المتمثلة في تأهيل المتعلم غير الناطق بالعربية حسب إمكانياته، وكفاياته التي تجعله في موقع يحترم المستويات التي تلائمه.

وبموازاة ذلك سيهتم هذا المحور أيضًا بتحديد أهداف المنهاج، ومحتوياته الديداكتيكية، ووسائله وطرقه التعليمية، وأساليبه المعتمدة في التقويم، وأخيرا المؤثرات غير المباشرة الواجب مراعاتها في تأليفه.

أ- أهداف منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق بيداغوجيا الكفايات.

يعد المنهاج وسيلة أساسية من وسائل تعليم اللغة، لا سيما إذا كان تعليم هذه اللغة موجهًا إلى غير الناطقين بها، وتتفاوت أهميته بتفاوت المستويات التعليمية، لأجل ذلك لا بد أن تعطى أهمية قصوى لتأليف هذا المنهاج، لأنه لا يعبر عن تصورات وقضايا لغوية أو معرفية فحسب، بل إنه أكبر من ذلك، فهو يعبر عن ثقافة، وفكر، وحضارة ينبغي أن يجسدها في كل مكوناته.

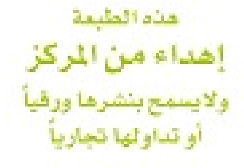
ويفترض في منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها، أن يكون مختلفًا عن غيره من المناهج التي تُعنى بتدريس اللغة العربية للناطقين بها، ولأجل ذلك فإنه ينبغي أن يحدد أهدافه الخاصة، وغاياته الكبرى التي ينشدها ويسعى إليها، من خلال إجابته عن مجموعة من الأسئلة، يمكننا تحديدها في الآتي:

١- لماذا نُعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

إن هذا السؤال من شأنه أن يحدد بدقة الفئة المستهدفة، ومستواها الذي بلغته في التكوين، لتحديد حاجياتها وتزويدها بمتطلباتها، ولهذا فإن الإجابة عن هذا السؤال ستعين على تحديد أهداف المنهاج من جهة، كما أنها ستعين من جهة أخرى على تحديد مستوى المتعلم الناطق بغير العربية، وخصائصه، ومميزاته، ورغباته، ومهاراته، وكفاياته.

٢- بماذا نعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

إن تحديد الأهداف القريبة، والمتوسطة، والبعيدة، من المنهاج الخاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، هو المحدد الأساس في اختيار محتوياته، وفصوله، ومجزوءاته. وذلك لأن المحتوى لا يُحدد بعيدا عن معرفة احتياجات الفئات المستهدفة، بل إن وضعه يكون بعد مراعاة كل الحيثيات



المحيطة بتأليفه، فما يصلح لفئة معينة قد لا يصلح لفئة أخرى، سواء من جهة المستوى، أو من جهة الثقافة.

٣- كيف نُعلم العربية للناطقين بغيرها؟

إن الإجابة عن هذا السؤال ستجعل من واضع المنهاج الخاص بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يدقق في الوسائل التي لا يمكن أبدًا فصلها عن الأهداف التعليمية التعلمية، لأن تلك الوسائل تؤثر بشكل أو بآخر في استعمال اللغة العربية، وتوظيفها عند المتعلم في مختلف مناحي الحياة.

٤- ما النتائج المحصل عليها من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

إن وضع المنهاج هذا السؤال في فلسفة تأليفه، أمر لا محيد عنه، وذلك لأنه مرتبط أشد الارتباط بمدى تحقق الأهداف التعليمية التعلمية، فالإجابة عنه تفترض اكتشاف فاعلية المنهاج بقياس محتواه، وتقويم طرقه، وأهدافه، ووسائله، في ضوء ما تم تسطيره من قبل.

مما تقدم يبدو جليًّا أن تأطير عملية إخراج المنهاج الخاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بهذه الأسئلة، يَعني استحضار مختلف مستويات الأهداف التي يسطرها هذا المنهاج، والتي «يمكن أن تَصلُح كأداة ضرورية لتوجيه الكفايات، سواء في صورتها الخاصة أو العامة، وبذلك تبقى الكفايات إحدى الأساليب أو الوسائل، لتحقيق وبلوغ تلك الأهداف التي ينشدها المجتمع ضمن غاياته أو مراميه، أو ضمن أهدافه العامة»[(١)].

وإذا كانت الأسئلة الكبرى التي قدمناها آنفًا تهتم بالأهداف العامة التي تؤسس لفلسفة تأليف المنهاج، فإن هناك أهدافًا خاصة ترتبط أشد الارتباط بكل مستوى على حدة من مستويات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويمكننا أن نحددها في الآتي:

يعد الهدف الخاص المباشر من وراء تأليف منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها، هو تعليم اللغة العربية لهذه الفئة، وتمكينها من مجموعة من الكفايات اللازمة التي تؤهل هذه الفئة للتعامل مع نصوص أو حوارات باللغة العربية.

ولكن تحقيق هذا الهدف وفق بيداغوجيا الكفايات، لا ينبغي أن يحجب عنا استحضار مجموعة من الخلفيات، التي ينبغي أن يضعها واضع المنهاج نصب عينيه. ومن ضمن هذه الخلفيات،

(١) عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات، ص: ١٥٠.

أن المتعلم ليس آلة نحشوها بمعلومات لا يشارك فيها، بل ينبغي جعله مشاركًا في العملية التعليمية التعلمية، فهو يمتلك مجموعة من الكفايات يشغلها في وضعيات مختلفة، ويستدعيها لحل مشكلات متنوعة[1]. وعندما سيتشبع الأستاذ بهذه الأفكار، فإنه لا مناص سيتمكن من تجاوز النظرة السلبية التي تبنتها بيداغوجيا الأهداف في بناء المناهج، في كون المتعلم سلبيًّا وغير مشارك، ونحكم عليه بمدى نجاحه في الامتحانات، إلى كونه متعلمًا إيجابيًّا ومشاركًا في التعليم والتعلم، ويُحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة، ومدى تطويره لمهاراته وكفاياته المتنوعة.

وتتفرع عن الهدف الخاص الذي ذكرناه آنفًا مجموعة من الأهداف، تحكمها الرؤية التفاعلية بين المتعلم والمنهاج من جهة، وبين المتعلم والأستاذ من جهة أخرى. ومن ضمن تلك الأهداف التي يسعى منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى تحقيقها نذكر الآتي:

تمكين المتعلم الناطق بغير العربية من اكتساب كفايات ثقافية، ولغوية، ومنهجية، وإستراتيجية، تجعله قادرًا على إتقان المهارات اللغوية الأساسية؛ كالاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتعبير، التحرير، والترجمة وغيرها.

وتعد هذه الكفايات قطب الرحى في منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولذلك فإن تحديدها بشكل دقيق ينبغي أن يصاحب كل منهاج حسب المستوى الموجه إليه، فلا يمكن على سبيل المثال، أن نساوي في امتلاك هذه الكفايات بين متعلم في مستوىA١، ومتعلم في مستوى B٢، أو بين مستوى متعلم وصل إلى التميز في تعلم اللغة العربية في C٢، وآخر في مستوى A١ ما يزال يتلمس خطاه الأولى في تعلم العربية.

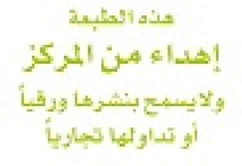
إن مراعاة الفروق الفردية واحترامها بين المتعلمين، هي أساس نجاح التعليم بالكفايات[2]، ولذلك فإن كل منهاج على حدة، ينبغي أن يبني لنفسه أهدافًا خاصة تتوافق مع طبيعة الفئة الموجه إليها، وتختلف عن الأهداف الأخرى في المحتوى، وطبيعة التقويم، وعناصر بناء الدروس.

تمهير المتعلم على التغلب على صعوبات تعليم العربية التي تواجهه من ناحية المحتوى اللغوي

---

(١) فيليب جونايير، نحوفهم عميق للكفايات. (الكفايات السوسيوبنائية). تعريب وتوضيب: عبد الكريم غريب ـــ عز الدين الخطابي. منشورات عالم التربية. مطبعة النجاح الجديدة. الطبعة ١. ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م. ص: ٧٥ ـــ ٧٦.

(٢) عبدالكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات، ص: ٥٢.



والمحتوى الثقافي، بأساليب وتقنيات متنوعة، تستجيب لمستوى الفئات المستهدفة.

عولمة عربية مضادة لتلك القادمة من الغرب، وهي عولمة تتبنى نشر اللغة العربية، والتعريف بالثقافة الإسلامية بأساليب منهجية صارمة، ومعارف إنسانية شاملة، لا تتبنى أي مظهر من مظاهر الإقصاء أو العنف أو العنصرية، وذلك لكسب الأصدقاء من غير الناطقين باللغة العربية، وتعريفهم بحقيقة الثقافة العربية الأصيلة، والدين الإسلامي الذي شوهته بعض الجماعات المتطرفة، وبعض الأفكار الظلامية.

أ- المحتوى الديداكتيكي في منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق بيداغوجيا الكفايات.

إذا كان التصور البيداغوجي التقليدي يجعل المحتوى في الكتاب المدرسي غاية في ذاته، ولا يُسمح بإدخال أي تعديل عليه، على رغم ما قد يشوبه من تفكك في عناصره، أو سوء تنظيم في مواده، لدرجة أن «المتعلم يكون تابعًا ومستقبلاً لما يقدمه له المدرس والمحتويات التعليمية داخل البرامج التعليمية»[1]، فإن التصور البيداغوجي الحديث المبني على أساس بيداغوجيا الكفايات، ينطلق من «محورية التلميذ ومركزيته داخل الفعل التعليمي التعلمي»[2]، ولذلك فإن العناية بالمنهاج الدراسي وفق هذه البيداغوجيا، تتماشى مع رؤيتها وفلسفتها العميقة «التي تنسجم مع المقاصد المتمثلة في بلورة شخصية المتعلم وفق إمكاناته ومؤهلاته، ووفق القدرات والكفايات، التي يتمكن في إطارها احتلال المستويات التي تلائمه»[3].

انطلاقًا من زاوية النظر هاته، وارتباطًا بموضوع محتوى المنهاج التعليمي الخاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فإنه ينبغي أن يُنظر إلى محتوى هذا المنهاج من زاوية مغايرة لما كانت عليها من قبل، فهو لم يعد غاية في العملية التعليمية التعلمية، بل صار فقط وسيلة تساعد على نمو المتعلم الناطق بغير العربية نموًّا متكاملاً. ولأجل ذلك فإن هذا المحتوى ينبغي أن يُبنى في ضوء خصائص هذا المتعلم واحتياجاته، ويخضع للتعديل والتحوير حسب متغيراته وأحواله، كما أن فصوله ومجزوءاته ينبغي أن تتسم بالترابط والتكامل.

---

(١) المرجع نفسه، ص: ١٩٩.
(٢) المرجع نفسه، ص: ١٩٨.
(٣) المرجع نفسه، ص: ١٩٩.

ومن أجل تحقيق كل تلك الأهداف، ينبغي الحرص على الآتي:

- الانطلاق من محتوى المنهاج المتفق عليه والخاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لمساعدة الأستاذ والمعلم، في رسم خارطة طريق واضحة، ومسار معرفي مشترك يسمح بتجنب العشوائية، وتنظيم المجهودات والتدقيق في المخرجات.
- أن يكون في كل مستوى منهاج خاص، يتم عبر محتوياته ومواده تحديد المهارات الرئيسة والثانوية المراد تحقيقها، والتي ينبغي أن تتماشى مع الهدف العام الذي تنضوي تحته مجموعة الأهداف الخاصة.

وهكذا يمكننا التركيز في تقديم المحتوى الديداكتيكي الخاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أمرين اثنين، هما: طريقة عرض هذا المحتوى، ومكوناته ومضامينه.

وفيما يتعلق بطريقة عرض المحتوى، فإن أسلم الطرق البيداغوجية وأكثرها فاعلية هي ترتيب المهارات التعليمية ترتيبا منطقيا وفق قاعدة التدرج، وحسب تسلسل المعلومات، ودرجة صعوبتها، وتنظيمها في خطوات مستقلة، ومتدرجة تتناسب مع تقدم المتعلم وفق قدراته وإمكانياته ومؤهلاته، فكلما تحسن في مستوى من مستويات اكتساب اللغة العربية، تقدم محتوى المنهاج وأصبح أكثر عمقًا وتنظيمًا.

ومن المقترحات التي يمكن تقديمها ارتباطًا بمفهوم التدرج، لا سيما في المستويات الدنيا من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أرى ألا يتم البدء بتدريس حروف اللغة العربية بالطريقة التقليدية التي تتبنى إما الترتيب الألفبائي، أو الترتيب الأبجدي، وذلك من أجل مراعاة الخصائص الصوتية التي يتصف بها المتعلم الناطق بغير العربية، وتماشيًا مع منطق بيداغوجيا الكفايات الذي تراعي خصائص المتعلم وأحواله، إذ يصعب عليه نطق بعض حروف العربية، والتعامل معها كما يفعل العربي، ولذلك فمن الأولى أن نقدمها له بطريقة تدرجية تراعي مخارج الحروف، وصعوبة النطق ببعضها؛ كحرف الحاء والعين والقاف وغيرها.

إن أسهل طريقة في تعليم الحروف العربية، بوصفها الباب الأول من معارف اللغة العربية التي يتعامل معها المتعلم الناطق بغير العربية، هي التدرج في تعليم الأصوات عبر ترتيبها من أسهل الحروف وأقربها مخرجًا، بدءًا بالشفتين، ووصولاً إلى آخر المخارج الصوتية وأصعبها وهو الحلق[(١)].

---

(١) انظر مزيدًا من التفصيل في مخارج الأصوات العربية في كتاب محمد الأنطاكي: المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، دار الشرق العربي، سورية، الطبعة الثالثة، الجزء الأول، ص: ٢٨.

فالتوزيع إذن سيتم عبر مكونات تعليمية متتالية، يهتم أولها بالحروف الشفوية: (ب – م – و)، والحرف الشفوي الأسناني: (ف).

إن الحكمة من الابتداء بهذه الحروف، ليس من جهة الترتيب الموروث أو البناء التقليدي المعروف، بل لأنها مألوفة عند المتعلم الناطق بغير العربية، إضافة إلى كونها أسهل الحروف نطقًا عند غير العربي.

أما المكون الثاني، فإنه سيهتم بالتدرج إلى الحروف الأخرى الأقل سهولة من الاحرف السابقة، وهي الحروف بين أسنانية: (ث – ذ – ظ)، في حين يمكن أن يطرح المكون الثالث تعليم الحروف الأسنانية اللثوية: (ت – د – ط – ض)، ليتم في النهاية ووفق منطق التدرج، تعليم الحروف العميقة الحلقية والحنجرية: (ع – ح – هـ – أ)، وهي حروف يصعب نطقها على المتعلم غير الناطق باللغة العربية، وبحكم استئناسه بالحروف الأسهل نطقًا التي ذكرناها آنفًا، ستصبح أسهل على لسانه وأحسن نطقًا.

وبهذه الطريقة نفسها في التدرج في عرض المحتوى الديداكتيكي الذي يُعنى بالحروف العربية، يمكننا أن نكمل التأليف في كل مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حتى مستوى التعليم العالي، فتأتي الألفاظ السهلة والمألوفة نطقًا أولاً، ثم يتم المرور للأصعب، ثم العبارات الأقصر وبعدها العبارات الأطول، ثم النصوص الأسهل وبعدها النصوص الأكثر تعقيدًا، وبالمنهج نفسه يمكننا التعامل مع دروس اللغة، والشعر، والقصة وغيرها من مكونات المحتوى الموجه للناطقين بغير العربية.

أما فيما يرتبط بمضامين المحتوى الديداكتيكي ومكوناته، فإنه يستحيل في هذه الأوراق أن نحدد تلك المضامين بأكملها، نظرًا لتشعب مستويات تعليم العربية للناطقين بغيرها، وغنى المحتوى الذي يوجه لهذه المستويات (A١A-B٢ /B١-C٢/C١-C٢). ولأجل ذلك فإننا سنعمق النقاش فقط في فلسفة وضع المحتوى الديداكتيكي وفق بيداغوجيا الكفايات.

ولا جرم من التأكيد في سياق مناقشة المحتوى الديداكتيكي للمنهاج الخاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أن تركيزنا سينصب على مكونات الكفاية الثقافية واللغوية، نظرًا لارتباطها المتين بمحتوى المنهاج، أما فيما يخص الكفايات الأخرى؛ التواصلية والمنهجية والإستراتيجية، فإنها ترتبط بتفعيل هذا المحتوى، وتمريره عبر مختلف وسائل وطرق التدريس والتقويم، ولنا معها نقاش آخر في ارتباط مع باقي عناصر هذا المحور الأخير.

المحتوى بوصفه أداة لتفعيل الكفاية الثقافية اللغوية:

يعد الأستاذ في العملية التعليمية التعلمية هو المالك الأول: «لسلطة النماذج الثقافية والمعرفية التي يسعى إلى تبليغها للتلاميذ»[(١)]، ولكن ذلك لا يعني أن تكون علاقته مع المتعلمين علاقة تسلطية وثابتة، لا تترك مجالا للإبداع والابتكار، بحيث يصير معها المتعلم «تابعًا ومستقبلاً لما يقدمه له المدرس والمحتويات التعليمية داخل البرامج التعليمية»[(٢)]؛ بل ينبغي أن تقوم تلك العلاقة على الانفتاح والثقة والاحترام المتبادل، يكون فيها الأستاذ موجهًا ومرشدًا، يُشجع المتعلمين على التعاون في اختيار الأنشطة وطرائق ممارستها. ولا يتأتى له ذلك إلا بمنهاج يسهم معه في تحقيق هذه الكفايات، ويكون مرجعا أساسًا لتوحيد المنطلقات، والأهداف ووسائل التقويم.

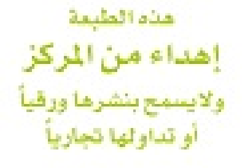
ومن الأمور الأساسية التي ينبغي استحضارها في محتوى منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها، أنه «ليست هناك محتويات جاهزة، وإنما هناك وضعيات تربوية، تتيح للتلاميذ القيام بأنشطة وأعمال جماعية»[(٣)] وهو ما يعني أن هذا المحتوى قد يتغير من مستوى إلى آخر حسب احتياجات المتعلمين، بل من بيئة إلى أخرى، ومن ووضعية إلى وضعية.

ولأجل الانضباط إلى هذه المنطلقات، ينبغي أن يشتمل المنهاج الخاص بتعليم اللغة العربية على قضايا ونصوص، تناسب المستوى التعليمي لكل فئة من المتعلمين من جهة، وتناسب هدفهم من تعلم اللغة العربية من جهة أخرى.

ومثال ذلك، أنه في المستوى الأول ينبغي الحرص - كما أشرنا من قبل - على تعليم الحروف والألفاظ فقط، أما في المستويات المتوسطة، فينبغي أن ينتقل المنهاج إلى تعليم اللغة العربية انطلاقًا من نصوص بسيطة، تناقش قضايا يومية عادية، وبأسلوب حواري مبسط[(٤)]، يحرص على تمرير الثقافة العربية والإسلامية، ولكن بقدر يسير لا يؤثر في الغاية الأولى والأساس؛ وهي تعلم اللغة بوصفها أداة تواصل وتفكير.

أما في المستويات المتقدمة من تعليم اللغة العربية والتعليم العالي، فإن محتوى المنهاج ينبغي أن

(١) عبدالكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات. مطبعة النجاح الجديدة. المغرب. منشورات عالم التربية. ص: ٢٠١.
(٢) المرجع نفسه. ص: ١٩٩.
(٣) المرجع نفسه، ص: ٢١١.
(٤) نصوص تناقش قضايا يومية يحتاجها المتعلم في حياته، مثل: الصحة، العمل، السوق، القسم، الرياضة، التعارف، المدرسة، دكان الملابس.



ينتقل من إلى مستوى أكثر عمقًا من المستويات السابقة، وذلك باعتماد نصوص أدبيـــة؛ شـــعرية ونثرية، تراعي التدرج في المعرفة اللغوية، وكذا التدرج الزمني، فلا يمكن أن نقدم للمتعلم في الوهلة إبان تعرفه على الشعر العربي، شعرًا حديثًا من إبداع درويش، أو نزار، أو بدر شاكر السياب، قبل أن نجعله يتعرف على الشعر الجاهلي، والإسلامي، والعباسي، ليفهم سيرورة تطور هذا الشعر مـــن جهة، ويستطيع ربط معارفه السابقة باللاحقة، ففي هذه المستويات المتقدمة لا نبحث عن ما سمـــاه د. تمام حسان التعرف[(١)]، أو الاستيعاب[(٢)]، فهذه مراحل تجاوزها المتعلم في المراحل الأولى، وإنمـــا نبحث في هذه المستويات عن الاستمتاع[(٣)]، وتذوق جمال العربية وسحرها.

ولا ينبغي أن يُفهم من ذلك أن دروس اللغة مغيبة عن هذا المحتوى، بل بالعكس من ذلـــك، فهي حاضرة وبقوة في كل مستوى، تتبع المنحى التدرجي نفسه الذي أشرنا إليه من قبل.

وتجـدر الإشـارة هنـا إلى أن الكفايـة اللغويـة ينبغـي أن تراعـي العناصـر الأساسية الآتية:

- **النحو**[(٤)]:

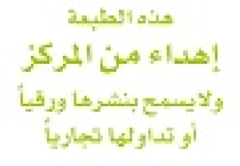
لا ينبغي أن يُغرق المحتوى الديداكتيكي اللغوي في تفصيلات علم النحو ودقائقه، فذلك ممـــا يجعل المتعلمين يعرضون عنه، وقد يضربون عنه صفحًا، فمن اللازم أن يختار لهم القواعد والنصوص التي تناسب مستوياتهم، والتي تحمل طابعًا وظيفيًّا فقط، وإضافة عملية في حديثهم. وعند الالتـــزام بهذه المنطلقات، يمكن للمنهاج أن يعرض الدروس اللغوية في أضيق الحدود، وجعلها داخل نـــص وظيفي ليلفت نظر المتعلم إلى الظاهرة اللغوية المقصودة في أوجز كلفة لغوية.

(١) يقصد تمام حسان بالتعرف:" إدراك العناصر اللغوية والتفريق بينها، وربط كل عنصر بوظيفة خاصة تبدوواضحة عند إنشاء التقابل بينها وبين وظائف العناصر الأخرى. وذلك كإدراك السين في "سار" بمقابلتها بالـــصاد في "صـــار". التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها. د. تمام حسان. سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية.(٤). وزارة التعليم العالي، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة. ١٤٠٤هـــ / ١٩٨٤م. ص:٧.

(٢) يقصد بالاستيعاب: «تخطي العناصر الجزئية ووظائفها إلى فهم أنماط الجمل، والتفريق بين كل نمط منها وبين الآخر. كمعرفة الفرق بين: ما أحسن زيدٌ برفع زيد، و: ما أحسن زيدًا بنصب زيد». المرجع نفسه: ص:٧.

(٣) أما الاستمتاع فـــــ«هو ذاتي في جانبه الأكبر... وإنماء الاستمتاع بحاجة إلى المعايشة، والاندماج، والعدوى العاطفية والذوقية». ص: ٧/٨.

(٤) إيثارًا للإيجاز وتفاديًا للتكرار، المرجو العودة إلى ص: ١٨ من هذا البحث للتعرف على طريقة التعامل مـــع الـــدرس اللغوي حسب بيداغوجيا الكفايات.



إن تعامل المنهاج مع النحوبهذا التصور سيجعل المتعلم يستوعب أن إتقانه النحو يتجاوز قضية حشو ذهنه بقواعد جافة، إلى استيعاب دوره الحقيقي؛ والذي يتمثل في إسهامه في الإمساك بالمعنى في النصوص المدروسة، فهو أساس المعنى والمسلك المؤدي إليه، فنحن لا نستطيع أن ندرك «المقصود من نص لغوي دون معرفة بالنظام الذي تسير عليه هذه اللغة»(١).

■ **البلاغة:**

لا تحضر دروس البلاغة إلا في التعليم العالي والمستويات المتقدمة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك لأنها المسؤول المباشر في نقل المتعلم من مستوى الاستيعاب والتعرف، إلى مستوى الاستمتاع. ولا تحيد دروس البلاغة عن منهجية تدريس النحو، إذ إن تقديمها للمتعلمين لا ينبغي أن يخضع للإسهال النظري، بل ينبغي تقديمها وفق منهج سلس ومبسط وواضح، يتجاوز حفظ القواعد النظرية إلى «استعمال هذه الأمور ومنحها قدرة على توضيح المعاني، وتوسيع مدى الإيحاء، وجمال التعبير، وعمق التأثير، وتهذيب الذوق الفني، وتحريك المشاعر والعواطف وصقلها، وإغناء العمل الأدبي بما يضمن له الرواج والخلود»(٢).

■ **الإملاء:**

تعد قواعد الإملاء من أسس الدرس اللغوي العربي، فهي التي توحد نمط الكتابة في اللغة العربية، وتبني هوية لغوية مشتركة بين المتحدثين بهذه اللغة.

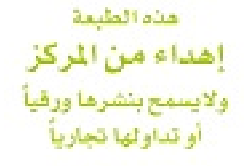
وإذا كانت كفاية المتعلم في النحو والبلاغة مرتبطة بمعاني الكلمات والنصوص، فإن كفايته في الإملاء، شكلية مرتبطة بضبط أصول كتابة الألفاظ وطريقة رسمها وفق وضعيات معينة، وقواعد مخصوصة ينبغي إتقانها.

ولأجل ذلك، ينبغي أن تصاحب هذه الكفاية كل مراحل المحتوى الديداكتيكي، فهي من الكفايات الممتدة في جميع أنواع الدروس، وينبغي تقديمها كسابقاتها بشكل وظيفي، يزاوج بين تقريب أصولها بقواعد نظرية مبسطة، والتركيز على تطبيقها وتقويمها كلما سنحت الفرصة بذلك.

---

(١) د. عبده الراجحي، التطبيق النحوي. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. ١٤٠٨هـ /١٩٨٨م. بيروت ص: ٦.

(٢) د. أحمد أبوحاقة، البلاغة والتحليل الأدبي. دار العلم للملايين. بيروت. الطبعة الأولى. مارس ١٩٨٨ م. ص:٦.



- **الخــط:**

إن الغاية المهمة من تدريس الخط ضمن مكونات المحتوى الديداكتيكي للغة العربية للناطقين بغيرها، تكمن في جعله مكونًا أساسًا من مكونات الكفاية الثقافية واللغوية، مرتبط أيما ارتباط بالكفايات الأخرى، «فالخط يعلم الانتباه ودقة الملحوظة وتذوق الجمال، ويكون كثيرًا من العادات الحسنة كالنظام، والترتيب، والصبر، والمثابرة، والنظافة»[(١)].

وتجدر الإشارة في سياق كفاية الخط، أن المتعلم ينبغي يستحضرها في جميع ما يكتب فهي من الكفايات الممتدة، إذ يحاسب نفسه في جميع أعماله، بحيث يراعي دقة الأشكال، ولا يضحي بتناسق الخط لصالح السرعة في إنجاز الدرس، فالخط أصبح مع المناهج النفسية الحديثة أمرًا حاسمًا في تحديد شخصية المرء ومميزاته السلوكية.

وقد تنبهت بعض المناهج التعليمية الخاصة إلى هذه الأهمية التي يحظى بها درس الخط، فجعلته حاضرًا في محتوياتها، فبين كل وحدة، يعتمد الكتاب على وضع صفحة فيها آية قرآنية، أو حكمة أو غيرهما، وسماها «من روائع الخط العربي»[(٢)]، وفيها يقدم للمتعلم لوحات بديعة في الخط، من شأنها تنمية كفايته في هذا الجانب، ومن شأنها أيضًا أن تجعله يقف على أحد مظاهر الإبداع الفني الإسلامي العربي.

إن كل ما ذكر في محتوى المنهاج الخاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يبقى قاصرًا وبدون تأثير يذكر، ما لم تصاحبه وسائل فعالة تسهم في اكتساب اللغة العربية، وإظهار جمالها وجلالها.

ج- الوسائل والطرق الديداكتيكية في منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق بيداغوجيا الكفايات.

يصعب الفصل بين الكفايات في منهاج تعليم اللغة العربية، نظرًا لتداخلها وتوافقها مع تنمية مستوى المتعلمين الناطقين بغيرها، وهذا الفصل هو إجرائي فحسب يروم التوضيح والتفصيل فقط.

---

(١) د. جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية. دار الفكر. دمشق. ص: ١٦٥.

(٢) مركز قطر الثقافي الإسلامي، فنار الطريق إلى العربية. كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، (المستوى الأول). ص: ٣٩/٢٦/٢.

الوسائل والطرق بوصفها أداة لتطوير الكفايات: التواصلية، والمنهجية والإستراتيجية:

ترتبط وسائل التدريس وطرقه بشكل وثيق بالمحتوى الديداكتيكي، إذ إن هذه الوسائل هي التي تتحمل عبء تبليغ المعارف، وتأخذ على عاتقها مهمة تحويل النظري إلى تطبيقي، والمجرد إلى ملموس، ولذلك فإنها تحظى عند المهتمين بعناية بالغة. وإذا كانت هذه الوسائل والطرق في البيداغوجيا التقليدية لا تهتم سوى بالتلقين المباشر، فإنها في بيداغوجيا الكفايات تسعى إلى توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم، وتقوم على أساس العناية بالمتعلم والتركيز عليه، وتطوير مهاراته التواصلية، والمنهجية، والإستراتيجية عبر إشراكه في فعل التعلم.

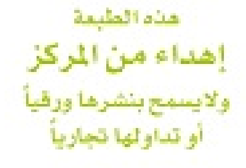
ومن الوسائل الأساسية المصاحبة، التي لا يستغني عنها الفعل التربوي الخاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يمكن ذكر الآتي:

- **السبورة:**

تعد السبورة قناة رئيسة لبناء تواصل فعال بين المعلم والمتعلمين من جهة، وبينها وبين المتعلمين من جهة أخرى، بوصفها وسيلة تعليمية ناجحة في تثبيت المفاهيم، وبناء الكفايات بشكل عام، والكفاية التواصلية بشكل خاص.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن توظيف السبورة في العملية التعليمية التعلمية، لا يعني بالضرورة نقل كل محتويات المنهاج في السبورة، أو تسجيل كل ما يقال أو يشرح فيها، بل يقصد به التعامل الواعي معها من لدن الأستاذ. إن استغلال السبورة لإكساب المتعلم الناطق بغير العربية كفايات ومهارات معينة، يفرض على الأستاذ احترام الأمور الآتية:

- اعتبارها فضاءً تواصليًّا يربطه والمنهاج بالمتعلمين، يتم استغلال هذا الفضاء في توضيح الكلمات المفاتيح للدرس، وتثبيت مكوناته الرئيسة، مع شرح هذه المكونات بأمثلة توضيحية وأنشطة تقويمية، لتجاوز المجرد إلى الملموس.
- الالتزام بنظام السبورة وجماليتها أمر أساس، يعطي انطباعًا للمتعلمين باحترام الكفاية المنهجية، ويبني في أذهانهم إحساسًا بالذوق والجمال.
- هي فسحة للمتعلمين للمشاركة في بناء الدرس، وفي حالة الخطأ يترك للمتعلم أو أحد زملائه ليكتشفه، ثم يصححه بمعية جميع المتعلمين خدمة لكفايتهم اللغوية.



- **التقنية الحديثة:**

لم يعد ممكنًا في عصر العولمة والتقنية تجاهل دور المعلوميات والوسائط المتعددة، وأثرها في نوعية التعليم خاصة، فالثورة المعرفية وما صاحبها من تأثيرات في جميع مناحي الحياة، رمت بهذا التعليم قسرًا إلى أتون التقنيات الحديثة، فإما أن يقبلها ويسايرها ويطور آلياته، وإما يستسلم ويبقى حبيس الوسائل التقليدية فتتبلد مشاعر المتعلمين، ويطغى على مهاراتهم التقليد، وعدم التوافق مع متطلبات العصر.

إن توظيف المعلوميات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من شأنه أن ينعش كفاية المتعلمين التواصلية، وينمي مهاراتهم التفاعلية، كما أنه سيعطي لمنهاج اللغة العربية نوعا من الجدة، وكثيرًا من التشويق، من خلال مزيد من استغلال للصور، والفيديوهات، والسبورات الذكية وغيرها من وسائل التقنية الحديثة.

- **الصور والأشكال الهندسية والألوان:**

تعد الصور المصاحبة للألفاظ والعبارات، من أنجع الوسائل التعليمية في تعليم اللغات للمبتدئين، ذلك أنها تعمل على تكريس دلالات تلك الألفاظ والعبارات، وتساعد على تمثل المعاني.

أما الأشكال الهندسية، فإنها تمنح الدروس كثيرًا من الفاعلية، والضبط المنهجي، إضافة إلى أنها تساعد على ترتيب الأفكار لا سيما في مجال التقويم، وتسهم في كثير من اختزال الدرس عبر تقديمه في خطاطات، ورسوم توضيحية.

وتشتغل الألوان في سياق الصور والأشكال الهندسية نفسه، وهي تمنح الكثير من البهاء والرونق للرسوم والأشكال الموظفة في المنهاج، ويدل حسن استغلالها على كثير من سمو الذوق، لأنها تشتغل كعامل جذب للمتعلمين وتحفيز لهم على التحصيل.

- **المراجع الموازية للمنهاج:**

لا تقتصر التربية الحديثة على الكتاب المدرسي الذي يتداوله المتعلمون في القسم، بل إنها تستعين بكل ما من شأنه إنعاش قدرات المتعلم وكفاياته، ومن أهم ما يمكن أن يستعين به الأستاذ في تعميق فهم منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها، اقتراح مراجع عربية موازية مناسبة للمستويات المتقدمة والتعليم العالي، ذلك أن هذه الكتب من شأنها أن تحفز المتعلم على مزيد من الاكتشاف، بل إنها قد تدفعه إلى الإبداع والابتكار بعد اطلاعه على أعمال عظماء لغة الضاد؛ كالجاحظ، وابن

المقفع، والتوحيدي، وطه حسين، وأحمد أمين، ومصطفى صادق الرافعي.

أما فيما يتعلق بالطرق التي يمكن استغلالها لتمرير محتوى المنهاج للمتعلمين الناطقين بغير العربية، ينبغي الاعتراف بأنه لا توجد طريقة مثلى للتدريس، أو وصفة سحرية يمكن تعليمها، ولكن هناك طرق متنوعة تخضع لأحوال المتعلمين وحاجياتهم، وكذلك إلى طبيعة الدروس، إذ قد تتغير تلك الطرق كلما رأى الأستاذ حاجة لذلك. ومن أهم ما يمكن اقتراحه في هذا السياق:

- **الحوار:**

وهو من الطرق المعروفة في التعليم، يكون إما بـــ «المناقشة بين المدرس والتلاميذ، أو بين التلاميذ أنفسهم قصد تحفيزهم على المشاركة، أو تشخيص مكتسباتهم، أو جلب معلومات، أو جعلهم يكتشفون معارف وحقائق؛ أو إثارة التفاعل بينهم»[(١)]، وهو من الأساليب التعليمية الفعالة في بناء كفاية تواصلية، وإستراتيجية لدى المتعلم، تعزز لديه قيم التسامح واحترام الاختلاف، والثقة في النفس.

وينقسم الحوار إلى قسمين؛ حوار عمودي يعتمد على التوجيه والإرشاد، وتشخيص المكتسبات وتقويمها، وحوار أفقي يعتمد على أسلوب المناقشة الحرة بين المتعلمين، والتعبير عن الآراء وتبادل المعلومات[(٢)].

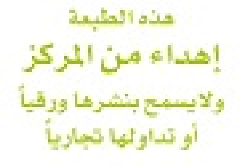
- **مراعاة الفروق الفردية:**

إن مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، طريقة عادلة في التربية الحديثة، فعبرها يتم احترام أهم مبدأ في بيداغوجيا الكفايات، ألا وهو مراعاة خصائص المتعلم وظروفه، وهي بهذا تعد المتعلم "محور النشاط التعلمي... وأنه مصدر وغاية للمنهاج الدراسي»[(٣)].

ويتمكن الأستاذ بهذه الطريقة، من تسليط الضوء على المتعلمين، عوض التمركز حول ذاته أو على المحتوى التعليمي، فلا يبقى همه الوحيد هوتبليغ المحتوى، بل ينتقل إلى تنمية قدرات المتعلمين كلٌّ حسب مؤهلاته، وهو ما ينمي لديهم القدرة على التعلم الذاتي والابتكار، والتخلص من الخوف والقلق من عدم فرض الذات داخل الفصل.

---

(١) عبدالكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات. ص: ٣٠٧.
(٢) المرجع نفسه، ص: ٣٠٧.
(٣) المرجع نفسه، ص: ١٩٩.



- **حل المشكلات:**

تهدف هذه الطريقة إلى وضع المتعلم في مشكلات تربوية، قصد استثارة مخزونه، واستحضار كفاياته لحل تلك المشكلات. والغاية من ذلك هي تعويده على الاستعانة بكل ما تعلمه، سواء في الفصل أو خارجه، للخروج من الوضعيات الصعبة التي يواجهها في حياته، ولذلك يرى خبراء التربية أن «أسلوب حل المشكلات، يتأسس على فلسفة تسعى إلى تحقيق أعلى درجة من تكيف الفرد مع محيطه، وهونفس المسعى الذي تنشده الكفايات»[1].

ومما ينبغي الحرص عليه أثناء اعتماد هذه الطريقة، يمكن أن نذكر الآتي:

- الانطلاق من مشكلة يدور حولها الدرس، وتراعي أهدافه.
- طرحها على شكل سؤال ينبغي البحث عن إجابته.
- مراعاة مستوى المتعلمين في عرض المشكلة.
- أن تكون المشكلة جديدة لم يسبق التطرق إليها.
- أن تنضبط للزمن المخصص لها، وتراعي الفروق بين المتعلمين.
- أن يكتسب المتعلم بعد حلها كفايات معينة.

- **التعلم التعاوني:**

وهو أحد الطرق الممكنة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يعتمد على العمل الجماعي، أو الاشتغال على مشروع تشاركي بين المتعلمين، ويهدف إلى تنمية الكفاية التواصلية والإستراتيجية عند المتعلمين، من خلال تنمية حس التعاون بينهم، وتعزيز قيم الحوار وقبول الاختلاف.

- **العروض الصفية:**

وهي عبارة عن عروض ينجزها المتعلمون في نهاية كل مكون على حدة، تهدف إلى إشراكهم في العملية التعلمية، وتنمية رصيدهم المعرفي في اللغة العربية، كما أنها تسعى إلى تطوير كفايتهم التواصلية من خلال إلقاء تلك العروض، وتطوير كفايتهم الإستراتيجية من خلال اكتسابهم قدرة على التفاعل مع أسئلة زملائهم، وإبداء آرائهم فيها.

---

(١) المرجع نفسه، ص: ٣٣٥.

د- التقويم في منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق بيداغوجيا الكفايات.

التقويم هو عملية تشخيص، وعلاج لمختلف مواقف التعلم، أو أحد جوانبه، أو للمنهج كله، أو أحد عناصره، وذلك في ضوء الأهداف التعليمية المتفق عليها من قبل. و«يُمَكِّنُ التقويم عمومًا، من معرفة مواطن القوة والضعف داخل المجزوءة التعليمية»[(١)]، وبذلك يعطي للأستاذ فرصة للوقوف على مدى نجاح محتوى المنهاج، ووسائله، وطرقه في تحقيق الأهداف الموضوعة من قبل، إما لتعزيزها وترسيخ جوانب القوة فيها، أولاعادة النظر فيها، وإصلاح وتدارك ما ضعف من جزئياقما.

وحضور التقويم في منهاج تعليم اللغة العربية الخاص بالناطقين بغير العربية، ليس ترفًا تعليميًّا، بل إنه من أساسيات بناء الكفايات، التي تتضمن مجموعة من المهارات، والتي تحتاج دائمًا إلى التطوير والتعديل، لمساعدة المتعلم على حل المشكلات، وإنجاز المشروعات. وبهذا يمكن القول باطمئنان: إن التقويم له دور أساسي وحاسم، وهو «التغذية الراجعة بالنسبة إلى جميع مكونات العملية التربوية»[(٢)].

فما أساليب التقويم التي ينبغي اعتمادها في منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

من المعلوم أن الكفايات تستمد وجودها من الفعل والممارسة؛ ولأجل ذلك فإن تقويمها يجب أن يكون تقويمًا تكوينيًّا وتأهيليًّا، أي أن نقوّم أداء المتعلم من خلال قدرته على التحكم في الوضعيات العامة التي تظهر في الأداء الملموس (الكتابة، والقراءة، والتحدث، والقرارات، وحلول، والإنجازات...).

ولا يحيد تقويم منهاج تعليم اللغة العربية عن غيره من المناهج، إلا في طريقة تقديمه للمتعلمين، وأسلوب تحصيله. ويمكننا حصر أنواع التقويم في ثلاثة أنواع هي:

- **التقويم التشخيصي:**

وهو «إجراء نقوم به في مستهل عملية التدريس، من أجل الحصول على بيانات ومعلومات

(١) عبدالكريم غريب، إستراتيجيات الكفايات، وأساليب تقويم جودة تكوينها، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: ١٩٤.

(٢) د. فؤاد أبو حطب، ود. آمال صادق، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية ١٩٨٠م، ٥٤٥.

حول كفايات وقدرات وميولات ومعارف، ومواقف التلاميذ السابقة والضرورية لتحقيق الأهداف/ الكفايات المنشودة في الوحدة التعليمية»[1]، ولذلك فإن غايته هي اكتشاف قابلية المتعلمين، ونسبة إقبالهم على الدرس، وكذا مستواهم المعرفي وكفاياتهم في المجال الذي سيدرسونه.

ولا مناص في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من اعتماد هذا التقويم التشخيصي، وذلك لأنه يسهم بشكل كبير في ضبط كفايات المتعلمين، والتعرف على ما يمكنهم إنجازه، ومواءمته مع الدرس الجديد، وفي هذا احترام لقدرتهم وطاقتهم على التفاعل مع الدروس، وفيه أيضًا أخذ بيدهم، بتذكيرهم وربط السابق باللاحق من الكفايات لديهم.

وينقسم هذا التقويم إلى قسمين أساسين: «تشخيص وصفي (diagnostique descriptif)، ويسعى إلى تحديد مواطن الضعف في معارف ومهارات التلاميذ... وتشخيص الأسباب (diagnostique étiologique)، وهدفه تشخيص أسباب التعثر»[2].

يبدو جليًّا إذن، أن مهمة التقويم التشخيصي، هي مرحلة أولى من مراحل التدرج في الدرس، فعبرها يمكن للأستاذ أن يجس نبض كفايات المتعلمين لوضع جميع الاحتمالات، وتوفير جميع الوسائل والطرق لبلوغ الكفايات المنشودة.

ومن نماذج هذا التقويم التشخيصي في المستويات المتقدمة من تعلم الكفايات اللغوية، أنه لا يمكن للأستاذ أن يتقدم في شرح درس المبتدأ والخبر، وأنواعهما، وحالات الحذف فيهما، دون تقويم تشخيصي شامل لدرس الجملة وشبه الجملة، ودون معرفة بالجملة الاسمية وخصائصها، فمن غير المنطقي أن ننتقل بالمتعلم إلى دراسة الفروع قبل ضبطه للأصول.

- **التقويم المرحلي:**

ويسمى أيضًا التقويم التكويني، ويكون مصاحبًا للعملية التعليمية التعلمية، ويهدف إلى «إخبار المتعلم والمدرس حول درجة التحكم المحصل عليها، واكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه، وذلك بغرض جعله يكتشف إستراتيجيات تمكنه من متابعة سيرورة التعلم في شكله التصاعدي»[3].

---

(١) عبدالكريم غريب، إستراتيجيات الكفايات، وأساليب تقويم جودة تكوينها، ص: ١٩٩.
(٢) المرجع نفسه. ص: ٢٠٠/٢٠١.
(٣) المرجع نفسه. ص: ٢٠١.

فهذا التقويم إذن، له خاصية مرحلية بنائية، تهتم بوضع الإصبع على الخلل في مراحل معينة من الدرس، قصد جس نبض كفايات المتعلم المكتسبة، إما بتعزيزها، أو بإصلاحها وتطويرها.

ولا مناص في هذا السياق من التذكير أن التقويم التكويني عنصر أساس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولا يمكن الاستغناء عنه في جميع مراحل الدروس، لأنه المعيار الأساس في ضبط فعالية المنهاج أو هشاشته في تطوير الكفايات.

فمن الإيجابيات التي يقدمها التقويم التكويني لمنهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها، أنه يسمح بتقسيم الدروس وبنائها بشكل تدريجي، وهو ما يسمح بالوقوف في كل مرحلة من مراحلها وتقويم الكفايات المطلوبة.

ونموذج ذلك أننا في درس العدد، يمكننا تقسيمه إلى وحدات صغيرة، يعقبها استنتاج جزئي.

ففي الوحدة الأولى نناقش تعريف العدد، وفي المرحلة الثانية أنماطه (من جهة معيار الكم: كمي يدل على مقدار المعدود – ترتيبي يدل على رتبة المعدود)، وفي المرحلة الثالثة نتطرق إلى أشكال العلاقة بين العدد والمعدود (حالة التطابق – حالة التخالف – حالة الحياد) وفي المرحلة الرابعة يتم مناقشة العدد الترتيبي (صيغته – رتبته). وبهذا التوزيع يساعدنا هذا التقويم الجزئي للدرس، على وضع تقويم تكويني لكل مرحلة على حدة.

كما أن هذا التقسيم يسمح بتأطير النص من جهة، وبالوقوف في كل مرحلة على مدى التمكن من الكفايات المنشودة.

- **التقويم النهائي:**

وهو آخر مراحل بناء الدرس، له صفة الشمول عكس صفة الجزئية التي اتصف به سابقه، وهو «إجراء يرمي إلى الحكم على درجة تحقق التعلم الذي يتوخاه المنهاج»[(1)].

وينبغي أن يزاوج هذا التقويم بين تقويم شفوي، يهدف إلى خدمة الكفاية التواصلية، عبر تفعيل مهارات التحدث والاستماع، وتقويم كتابي يهدف إلى خدمة الكفايات الثقافية واللغوية، والمنهجية، والإستراتيجية، عبر تفعيل مهارة القراءة والكتابة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن التقويم قد يكون نهائيًّا أيضًا ولكن ليس في الدرس، بل في كل وحدة، أو في نهاية السنة الدراسية، وذلك للتأكد من تحقيق الأهداف أو عدم تحقيقها.

---

(١) المرجع نفسه. ص: ٢٠٣.

وفي ختام عنصر تقويم كفايات المتعلمين الناطقين بغير العربية، لا بد من التأكيد على ضرورة استحضار المنهاج للعناصر الآتية، لتقويم جيد نابع من تصور بيداغوجيا الكفايات، وهي:

- أن تعكس قدرة أداء التلاميذ في كفاءة معينة.
- أن تكون لغة أسئلة التقويم واضحة دقيقة، وسهلة وسليمة من الأخطاء، ومناسبة للمستوى الموجهة إليه.
- أن يكون حجم أسئلة التقويم متكافئًا مع المدة الزمنية المخصصة للاختبار.
- أن تراعي أسئلة التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين، وتفصل بين التلاميذ الذين تحقق فيهم معيار الكفاية، واو لئك الذين لم يتحقق فيهم هذا المعيار.
- أن يتم وضع سلم دقيق للتنقيط، يتم من خلاله قياس كل كفاية، ومدى تفاعلها مع الكفايات الأخرى.

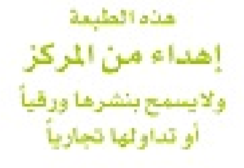
هـ ـ المؤثرات غير المباشرة الواجب مراعاتها في تأليف المنهاج:

لا ينحصر تأليف المنهاج الخاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، على العناصر المباشرة التي تركز على المحتوى فقط، والتي من شأنها أن تخدم الكفاية الثقافية واللغوية والتواصلية والمنهجية، بل إن تأليفه ينبغي أن يراعي عناصر أخرى غير مباشرة، لها وقع كبير في اكتساب الكفاية الإستراتيجية عند المتعلمين.

فهناك مجموعة من الأفكار، يتم تمريرها إلى المتعلم الناطق بغير العربية من خلال المنهاج، أو من خلال طريقة التدريس، ولذلك ينبغي الحرص على أن تكون تلك الأفكار، أحسن سفير للغة العربية وللإسلام عند الأجنبي، الذي اكتوى مرارًا بنار الإشاعات المغرضة صد الإسلام والمسلمين.

ولأجل ذلك ينبغي أن يُوازَى تأليف محتوى المنهاج بالأمور الإستراتيجية الآتية:

- نصوص تتبنى مفهوم التسامح بجميع أشكاله الديني، واللغوي والفكري، وتحارب الغلو والتزمت والإقصاء.
- نصوص تبين أهمية احترام ثقافة الاختلاف، وغيرها من سمات العقلية المتحررة «التي تكون لديها الرغبة الحقيقية في الاستماع إلى وجهات النظر، والالتفات إلى جميع الحقائق مهما كان



مصدرها، وحساب جميع الاحتمالات والاعتراف بجواز الوقوع في الخطأ. كل ذلك دونما تحيز إلى جانب أو حقيقة أو احتمال على حساب آخر[1]».

- نصوص تعبر عن ثقافة حقوق الإنسان والديمقراطية.
- نصوص تبين طبيعة الهوية العربية دون مغالاة أو تزمت، أو أي إقصاء للآخر (الدين، واللغة، والتقاليد).
- نصوص تعبر عن التشبع بروح الحوار والسلوك المتحضر، والاستقامة والثقة بالنفس.
- الأشكال الهندسية والصور الموظفة في المنهاج، ينبغي أن تعبر عن إحساس راقٍ بالجمال والعناية بالذوق، لأن ذلك من شأنه أن يعبر عن حقيقة الإنسان العربي والمسلم. ففي مزج منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها المعرفة والذوق، مزج بين الفائدة والمتعة والجمال.
- ينبغي أن يضع مؤلفو المنهاج في حسبانهم أنهم لا يقدمون درسًا في العربية فحسب، بل إن تعليم لغة الضاد للناطقين بغيرها يمتد إلى المستوى الفكري، والخلقي، والذوقي، و الأدبي، ولذلك ينبغي تفادي كل ما من شأنه الإساءة إلى أي ثقافة أو ديانة، والتركيز بقدر معقول لا إفراط فيه ولا تفريط على القيم الإسلامية التي تنهض بالإنسان وخلقه؛ كتلك الداعية إلى العفة والعدل والصدق والتعاون والتكافل وغيرها.
- ضرورة احترام ذكاء المتعلم الناطق بغير العربية، وذلك بإنجاز مناهج تلائمه من الناحية العمرية، واللغوية، والثقافية أيضًا.

(١) د. سعيد إسماعيل، فلسفات تربوية معاصرة. سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون و الأدب، الكويت، العدد ١٩٨، محرم ١٤١٦هـ/ يونيو١٩٩٥م، ص: ٩٨.

خاتمـــــة:

مـن خـلال مـا تقـدم تحليلـه ومناقـشته في هـذا البحـث، يمكننـا تقـديم أهـم الخلاصات في الآتي:

- إن العناية بمنهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، عمل إنساني صرف، على رغم ما يكتسيه من صبغة لسانية وأكاديمية.
- إن تطور الدراسات التربوية والمناهج التعليمية، يفرض على منهاج اللغة العربية الخاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تطوير فلسفته وآلياته، لمسايرة التطور المعرفي الذي يتجه إليه العالم.
- إن الرؤية النقدية التي تبناها هذا البحث، والتي وُجهت إلى بعض الكتب الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ليست لغاية النقد السلبي أو الهدم، بل إنها رؤية هدفها الأول هو التفاعل، والنقد البناء، والحوار القائم على الأسس العلمية.
- إن الملحوظات التي قدمت حول بعض مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لم تكن بغرض اكتشاف مواطن الضعف والخلل فقط، بل إنها كانت أيضًا من أجل معرفة أوجه القوة، لتأكيدها وتطويرها في مناهج مستقبلية قادمة.
- إن مناقشة عناصر بعينها في منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ينطلق من اقتناع تام، وهو أن تلك العناصر هي مربط الفرس في هذا المنهاج، فهي مصفاته التي تؤسس لمحتوياته، وطريقة بنائه ووسائله وطرقه، وعناصر التقويم فيه.
- إن الاعتماد على رؤية بيداغوجيا الكفايات يرجع بالأساس إلى ما تقدمه هذه البيداغوجيا من إيجابيات في بناء المنهاج، وفق تصور فلسفي لا يلغي المتعلم، ولكنه يجعله محور العملية التعليمية التعلمية، إذ يتكيف المنهاج مع حاجياته، وظروفه، وخصائصه، وخبراته.
- إن المنهاج الحديث المبني على رؤية بيداغوجيا الكفايات، ليس حلاً سحريًّا لمشكل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولكنه مقترح بيداغوجي حديث، يتماشى مع طبيعة التطور الإنساني العالمي، إذ إنه يكرس أحد حقوق الإنسان الأساسية، في تعليم جيد يقوم على أساس مساعدة المتعلم كي يتعلم، وكيف يتعلم؟ وذلك بدمجه في صلب العملية التعليمية، وجعله مشاركًا فيها، وقادرًا على الاستفادة منها في الحياة اليومية والمواقف المختلفة.

المصادر والمراجع

الكتـــب:

- القرآن الكريم برواية ورش.
- ابن منظور، لسان العرب، ط ٣. بيروت: ١٩٩٤م، دار الفكر، مج ٢، مادة "نهج".
- د. أحمد أبوحاقة، البلاغة والتحليل الأدبي. دار العلم للملايين. بـيروت. الطبعـة الأولى. مـارس ١٩٨٨م.
- د. تمام حسان. التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، سلسلة دراسات في تعليم العربية. وزارة التعليم العالي جامعة أم القرى. معهد اللغة العربية مكة المكرمة.١٤٠٤هـ /١٩٨٤م.
- د. جميل أبونصري. ذ: أدوار أبونصري، تعلم وتكلم العربية للناطقين بالفرنسية، دار راتب الجامعية، لبنان، الطبعة الأولى ٢٠٠٦م.
- د. جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية. دار الفكر. دمشق.
- راجي الأسمر، علم العروض والقافية، الموسوعة الثقافية العامة، إشراف: د. إميل يعقوب. دار الجيـل بيروت ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.
- عبدالرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ١٩٧٧م.
- د: ف. عبدالرحيم، دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة الملـك فهـد الوطنيـة، الجامعـة الإسلامية، المدينة المنورة، الجزء الثاني ١٤١٨هـ، مقدمة الكتاب.
- د. عبدالكريم غريب، إستراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، الطبعة الثالثة ٢٠٠٣م.
- عبدالكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات منشورات عالم التربية، مطبعة النجـاح الجديـدة، الـدار البيضاء، الطبعة الخامسة ٢٠٠٤م.
- د. عبدالله بن عبدالكريم العبادي، ود. تمام حسان عمر، ود. علي محمد الفقي، ود. السيد فضل فرج الله، ود. عبدالواحد عبدالحافظ سليم، ود. رياض صالح جنزرلي تعليم العربيـة للنـاطقين بغيرهـا (الكتاب الأساسي)، مكتبة الملك فهد الوطنية، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية-وحدة البحوث والمناهج، ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م، الطبعة الثالثة، الجزء الخامس/ القسم الأول.
- د. عبدالله سليمان الجربوع، ود. عبدالله بن عبدالكريم العبادي، ود. تمام حسان عمـر، ود. علـي محمد الفقي، ود. محمود كامل الناقة، ود. رشدي أحمد طعيمة. تعليم العربيـة للنـاطقين بغيرهـا (الكتاب الأساسي)، مكتبة الملك فهد الوطنية، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية-وحدة البحوث والمناهج، ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م، الطبعة الثالثة. الجزء الأول، تقديم الكتاب.

- علي عبدالواحد وافي، علم اللّغة، دار نهضة مصر ١٩٧٢م، الطبعة السابعة.
- د. عبده الراجحي، التطبيق النحوي. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م. بيروت.
- د. فؤاد أبوحطب، ودة. آمال صادق، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية ١٩٨٠م.
- الفيروزابادي القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، طبعة جديدة لونان، الطبعة الأولى، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م، الجزء الأول.
- فيليب جونايير، نحوفهم عميق للكفايات. (الكفايات السوسيوبنائية). تعريب وتوضيب: عبدالكريم غريب ـ عز الدين الخطابي. منشورات عالم التربية. مطبعة النجاح الجديدة. الطبعة ١. ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥ م.
- د: ف. عبدالرحيم، دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة الملك فهد الوطنية، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، الجزء الثاني ١٤١٨هـ، مقدمة الكتاب.
- مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط. القاهرة، ج ٢، مادة "نهج."
- محمد الأنطاكي، المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، دار الشرق العربي، سورية، الطبعة الثالثة، الجزء الأول.
- د. محمد الدريج، الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، أكتوبر ٢٠٠٣م.
- مركز قطر الثقافي الإسلامي، الهيئة القطرية للأوقاف فنار، الطريق إلى العربية (المستوى الثالث)، كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المجلات:

- د. سعيد إسماعيل، فلسفات تربوية معاصرة. سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون و الأدب، الكويت، العدد ١٩٨، محرم ١٤١٦هـ / يونيو١٩٩٥م.

دور النظرية اللسانية الحديثة
في تعليم اللغة العربية

أ. سعـــيد بخيت مستهيل
مدقق لغوي في وزارة القوى العاملة
سلطنة عمان

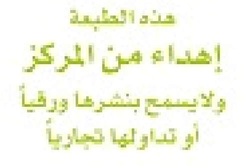
مقدمــة:

إن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لم يعد يتسع للطرائق والأساليب التقليدية في وصــف اللغة العربية وتعلم النحو العربي، وقد بات من الضرورة بمكان فسح المجال واسعًا للنظر جيــدًا إلى مناهج اللغة الحديثة، وما أورثته من طرقٍ متباينة لوصف اللغات مما يسهل عملية تعليمها واكتسابها من قبل أبناء اللغة أنفسهم وطلابها الأجانب، وفي هذا البحث العَجِل أريد أن أفحص أحد هــذه المناهج اللسانية الحديثة لتوظيفها في تعليم العربية للناطقين بغيرها، واستثمار نتائجها المنضبطة الــتي توصل إليها علماء اللغة في الغرب في تعليم لغتنا العربية، وتقديمها للناس في شكل جديد مناســب ومتوافق مع وسائل علم اللغة الحديث ومناهجه المطورة.

ولقد وقع الاختيار على المنهج التوليدي التحويلي لما أحدثته هذه النظرية اللسانية من ثورة في علم اللغة الحديث ملأت الدنيا وشغلت اللسانيين في كل أقطار العالم، ولشدة قرب هــذا المنــهج اللساني مما جاء به الخليل وسيبويه إذ تشير الآثار إلى اتصال رائد المنهج التوليدي التحويلي نــاعوم تشومسكي بالنحو العربي في طور من أطواره العلمية وهو يدرس النحو في اللغة العبرية.

سأسلط الضوء في هذا البحث على مصطلحين من مصطلحات النحو التوليدي التحويلي هما: مصطلح البنية العميقة والبنية السطحية ومصطلح التحويل النحوي، محاولا استثمارهما في التطبيــق العملي على سورة البقرة، مستهدفًا بالإحصاء اللغوي الجملة المنسوخة في هذه الــسورة للوقــوف على نتائج لغوية معينة تخص هذا الشكل من أشكال الجملة العربية، يمكننا بعدها الخروج بحقيبــة تدريبية يتعرض لها المتعلم للغة تمكنه من توظيف هذا الشكل من أشكال الجملــة تحــدثًا وقــراءةً وكتابةً.

أما السورة القرآنية فهي «سورة البقرة»، وقد أحصيت الجمل المنسوخة فيها فكانت علــى



قسمين: الجمل المنسوخة حرفيًّا والجمل المنسوخة فعليًّا، وقد بلغت الجمل المنسوخة حرفيًّا مئةً وثمانيةً وأربعين جملةً، وبلغت الجمل المنسوخة فعليًّا ثنتين وثمانين جملةً، أي نصف عدد الجمل المنسوخة حرفيًّا، فمجموع الجمل المنسوخة بقسميها في سورة البقرة مئتين وثلاثين جملةً، ولا شك أن الجملة المنسوخة حرفيًّا كانت أكثر شيوعًا في السورة فقد بلغت ضعف عدد الجمل المنسوخة فعليًّا، وربما علة هذا الشيوع كثرة السياقات التوكيدية والبلاغية التي غنيت بها سورة البقرة، وهذه السياقات اعتمدت بشكل أساس على حرف التوكيد (إنّ) وهي أم حروف النسخ.

سيقوم هذا البحث على مقدمة نظرية حول المنهج التوليدي التحويلي وطرائقه في تحليل الجملة، تليها دراسةٌ تحليلية للجداول الإحصائية التي خرجت بها الدراسة وهي تعالج أشكال الجملة العربية المنسوخة في سورة البقرة.

الجملة:

تباينت الدراسات والبحوث التي تناولت مصطلح الجملة في تعريف هذا المصطلح، وليس ذلك حديثًا بل يعود هذا الاختلاف والتباين إلى بدايات تفريق القدماء بين المقصود بالكلام والجملة وهل هما شيءٌ واحد؟ والجدير بالذكر أن سيبويه لم يذكر مصطلح الجملة(١) وإنما تحدث عن مصطلح الكلام وحدده من وجهة الدلالة إلى: مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، ومحال كذب(٢)، وتحدث في موضع آخر عن عملية الإسناد في الجملة والمسند والمسند إليه(٣).

وساوى ابن جني بين الكلام والجملة(٤) وكذلك الزمخشري في المفصل(٥)، أما الرضي الإستراباذي فقد فرق بينهما مشيرًا إلى أن الكلام أخص من الجملة، وهو مستقلٌّ لا يدخل في تبعية وحدةٍ لغويةٍ أخرى، وجعل الجملة غير مستقلةٍ كاستقلال الكلام ممثلاً بجملة الشرط وجملة

(١) يقول الدكتور محمد حماسة: «تقرأت كتاب سيبويه بحثًا عن كلمة (الجملة) سواء بالمعنى الاصطلاحي أم بالمعنى اللغوي فلم أهتد إليها قط». انظر: بناء الجملة العربية، محمد حماسة، حاشية ٢١.
(٢) انظر: الكتاب ١/٢٥.
(٣) المرجع نفسه ١/٢٣.
(٤) انظر: الخصائص ١/١٧، ٣٢.
(٥) انظر: المفصل ١/٢٥.

القسم[١]، وقد تبعه في ذلك ابن هشام[٢]؛ فالجملة عندهما ليست كلامًا بل هي أعم منه، لأنها كل إسنادٍ يؤدي معنًى غير مستقلٍّ في ذاته، في حين أن الكلام هو كل إسنادٍ يؤدي معنًى مستقلاً في ذاته، فكل كلامٍ جملةٌ وليس ينعكس.

وعليه فإن ثمة إسنادًا في السياقات اللغوية لا يخرج من أن يكون إسنادًا يؤدي معنًى مستقلاً، ولا يدخل في سياق إسنادٍ أكبر منه فهو إذن الكلامُ، أو إسنادًا لا يؤدي معنًى مستقلاً في ذاته ويكون داخلاً في إسنادٍ أكبر منه فهو الجملة، ويسمى حينئذٍ وحدةً إسناديةً وظيفيةً[٣] تؤدي وظيفة المفرد في الجملة.

و لم يعد خافيًا كيف أن بناء الجملة العربية أضحى أداةً فاعلةً تعين على تبين مظاهر الإبداع الفني في نتاج الشعراء؛ ذلك أن بنية الجملة قد بدت بوضوح مؤثرةً ومتأثرةً بالمقومات البنائية للقصيدة العربية وهي الوزن والقافية ونسج البيت والغرض الشعري، بل إن بناء الجملة يمثل لحمة واحدة مع البناء الشعري فهما كالجسد الواحد في شكل قصيدة على حد رأي الدكتور محمد حماسة في كتابه الجملة في الشعر العربي.

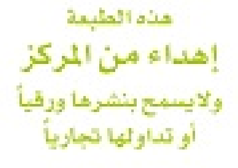
إن تحديد مصطلح الجملة في هذه الدراسة يجعل للبحث منهجيةً علميةً تقف عند غايات البحث العلمية وتؤطره بإطاره البحثي في مقاصد بحثيةٍ محددة؛ لذلك فإن تحديد مصطلح الجملة في هذا العمل وفق المتداول لدى التحويليين وإجراءاتهم في تطبيقاتٍ نظرية النحو التحويلي يستبعد ما يحمله مصطلح الجملة من توسع في مجال تحليل الخطاب والممارسات التداولية اليوم، وذلك لأنني لا أريد لهذه الدراسة أن تخرج عن إطارها البحثي المنصب على القضايا اللسانية التحويلية للجملة، كما أود أن تبقى معالجات بنية الجملة وتطبيقاتها في المدونة في هذا العمل بعيدًا عن مفهوم الجملة في الحقل التداولي الذي يثير درسها عوامل أخرى فكرية وفلسفية ونفسية تزج بالباحث إلى دراسة ما يحيط بالنص الشعري اجتماعيًّا وسياسيًّا ونفسيًّا.

والجملة في الدراسات التوليدية التحويلية أخذت قسطًا وافرًا من الاهتمام والعناية العلمية ذلك أنها محور الدرس اللغوي كما يرى أصحاب المنهج التوليدي التحويلي وهم يوظفون كافة

(١) انظر: شرح الكافية ١/٨.

(٢) انظر: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ٢/٤٢.

(٣) رابح بومعزة، التحويل في النحو العربي ٩٦.



ممارسات النظرية وتطبيقاتها ومصطلحاتها لتمييز الجملة وتفسيرها ودراستها، فالجملة عندهم «هي كل ما تنتجه القواعد التحويلية ذاتها، إن كل القواعد التحويلية بقوانينها الباطنية والمفرداتية والتحويلية والمورفيمية الصوتية مسخرة لتعريف الجملة وفرزها عن اللاجملة، فإن التراكيب التي تنتجها القواعد التحويلية (بمراحلها الأربع) هي جمل»[(١)].

٤. مناهج تحليل الجملة البنيوية والتوليدية:

لقد تعددت المناهج والنظريات المشتغلة باللغة منذ الجهود اليونانية والهندية، مرورًا بالجهود العربية القديمة، وصولاً إلى التحول الكبير في الدراسات اللغوية الذي تفجر بعد اكتشاف اللغة السنسكريتية على يد القاضي البريطاني وليام جونز W. Jones المبعوث آنذاك إلى بلاد البنغال[(٢)] وهو ما فتح الباب لبدء الدراسات اللغوية التاريخية والمقارنة، أو ما يعرف بفقه اللغة، انتهاءً إلى ظهور اللسانيات الحديثة أو علم اللغة على يد العالم اللغوي السويسري فرديناند دي سوسير، وما يهمنا في هذا المبحث هوتسليط الضوء على مدرستين في علم اللغة الحديث ومناهجهما في دراسة اللغة منطلقين من الرؤى المتباينة فيهما في تحليل الجملة إذ هي أصغر وحدة إبلاغية في اللغة.

٤. ٢ المنهج التوليدي التحويلي:

لقد جاء النحو التوليدي ليُحدث قطيعةً مع الدراسات البنيوية الوصفية، لا سيما السلوكية التي أرسى مبادئها بلومفيلد في أمريكا، فكانت التوليدية «ثورةً على البنيوية في دراسة اللغة»[(٣)]، وقد بلغت تصريحات تشومسكي Chomsky's own pronouncements من الذيوع والأهمية إلى أن أصبحت باقي النظريات اللسانية تحدد موقفها إزاء القضايا الرئيسة في النظرية اللسانية بالنظر إلى علاقتها بنظرية النحو التوليدي[(٤)]، ويختلف المنهج التوليدي في دراسة اللغة عن البنيوية في أمريكا في عدة مظاهر نجملها فيما يأتي:

- لم تتوقف النظرية التوليدية عند تشومسكي على مجرد وصف اللغة، وإنما اعتنت النظرية بالتفسير إلى جانب الوصف.

(١) قواعد تحويلية للغة العربية، ١٦.
(٢) انظر: فقه اللغة في الكتب العربية ١٣، والنحو العربي والدرس الحديث، ٢٣.
(٣) اللسانيات: المجال والوظيفة والمنهج ١٧٣، وانظر: الغموض التركيبي دراسة تحويلية، ٤٥.
(4) John Lyon. Chomsky. Fontana Modern Masters. London. 1985. P: 84

- تؤمن النظرية التوليدية بدور العقل البشري في الإبداع اللغوي، مستبعدةً النظرة السلوكية التي تجعل الإنسان بين التأثير والاستجابة كالآلة التي لا حياة فيها وإدراك.
- النظرية التوليدية تمثل الاتجاه الفطري في تفسير اللغة، على خلاف البنيوية التي تمثل الاتجاه السلوكي.
- يقوم الدرس اللغوي التوليدي على المنهج المعياري في دراسة اللغة، أما الدرس اللغوي البنيوي فيقوم على المنهج الوصفي.
- يسعى المنهج التوليدي إلى تعيين نحو كليٍّ للغات، في حين يرفض المنهج الوصفي المقارنة بين اللغات والدراسات التاريخية لها.

وعليه يمكننا القول: إن النظرية التوليدية قد أرجعت الدرس اللغوي إلى بداياته في مقولات النحو اليوناني والنحو في الدراسات العربية القديمة بتركيزه على المعيارية في معالجة الأنحاء، في حين أن الوصفية بريادة دي سوسير في بدايات القرن الماضي كانت قد ألغت النظرة المعيارية وكل المناهج الدرسية التاريخية والمقارنة المناطة بها.

ومصطلح الجملة عند التحويليين ما زال يدور في فلك التقسيم المعياري لها دون أن يفتش في النص عن وحدات لغوية تكون هدفًا أكبر للتحليل اللغوي، فهي «قمة الدراسات اللغوية، ولا يمكن أن تبدأ الدراسات اللغوية إلا بها، فهم ينطلقون في تحليلاتهم ابتداءً من الجملة»[(١)]، إن نظرة التحويليين التي تجعل الجملة أكبر وحدة لغوية ستفيد منها الدراسة في استظهار التوجيه الدلالي بالأدوات (حروف المعاني)، وتراكيب نحوية أخرى للجملة عنيت بها النظرية التحويلية، من مثل التقديم والتأخير، والاستبدال والحذف والزيادة، وهي قوانين التحويل ذاتها.

وتحليل الجملة في المنهج التوليدي التحويلي يقوم على عدة مصطلحات قدّمها تشومسكي، واستثمرها فيما بعدُ تلاميذه وطوروها، وهي: المعنى الذهني (الأساس)، والبنية العميقة والبنية السطحية، والمكون الفونولوجي وهو المسؤول عن السمات الصوتية للجملة وهي على السطح، وهناك المكون الدلالي الذي تأخر نوعًا ما في نظرية تشومسكي، وكان الاعتناء به كثيرًا من قبل تلاميذه من مثل «لكوف وماكولي وروس وغيرهم ممن أطلق عليهم حينئذٍ لقب الدلاليين

---

(١) القواعد التحويلية، ٩٥.

التوليديين»[1]، ومن هنا فإن الجملة عند التحويليين تكون بداية معنى مجردًا في الذهن (المعنى الأساس) ثم تُبنى عليه بنيةٌ أو ليةٌ هي البنية العميقة التي تحدد معنى التركيب[2]، ثم عن طريق قوانين التحويل تُنقل الجملة من البنية العميقة إلى البنية السطحية حيث تُطبق السمات الفونولوجية على التركيب السطحي لتظهر الجملة في صورتها النهائية.

قام النحو التوليدي التحويلي على أساسين هما: «الأساس العقلي والأساس الرياضي»[3]، وفي الأساس العقلي كان تشومسكي متأثرًا بـ «ديكارت» الذي يرى أن للمعرفة خلفيةً فطريةً مودعةً في دماغ الإنسان تسبق الخبرة التي يكتسبها في الواقع، ومن المعارف اللغة، وعليه فإن اللغة ليست اكتسابًا محضًا كالوقائع الاجتماعية والعادات السلوكية لدى البشر التي تكتسب بالتجريب المحض كما زعم البنيويون الأمريكيون، وقد وجه تشومسكي لهؤلاء نقدًا عنيفًا إبان تبنيه الاتجاه العقلي الفطري في دراسة اللغة.

واستغل تشومسكي في مجابهة النظرية السلوكية التجريبية عند اللسانيين البنيويين الأمريكيين طبيعة اكتساب الطفل للغة، مؤكدًا على أن قدرة الطفل على اكتساب اللغة «لا ترتبط بالذكاء أو بالحافز؛ ذلك أن جميع الأطفال سواءٌ أكانوا أذكياء أو أغبياء، أو سواءٌ كان لديهم حافزٌ أو لم يكن، يتعلمون التكلم بلغتهم الأم»[4]، بل إن الطفل في سنٍّ مبكرةٍ يستطيع أن ينطق تراكيبَ وجملاً لم ينطق بها من قبل وهي غير متناهية[5].

أما الأساس الرياضي فقد أفاد منه تشومسكي في أمرين هما:

- الوصول إلى مصطلح ثنائي من أهم مصطلحات النظرية التوليدية، إنه (الكفاءة والأداء)، وهو الذي يشبهه تشومسكي بالمجموعة المحددة داخل الدائرة والمجموعة غير المتناهية خارج الدائرة، ويعني هذا أنه ثمة مجموعة من الوحدات المتجانسة التي يمكن تحديدها ودراستها في إطارٍ محددٍ، إلا

(١) اللغة العربية واللسانيات المعاصرة ٢٤.

(٢) وتبعًا لذلك فإن البنية العميقة هي التي يرتبط بها المعنى وليس يرتبط بالبنية السطحية للجملة، إلا أن تشومسكي قد غير هذا المبدأ عام ١٩٧٥م، وقال: إن البنية السطحية هي التي تحدد التأويلي الدلالي، انظر: اللغة العربية واللسانيات المعاصرة ٢٧.

(٣) في لسانيات العربية ٨٨.

(٤) المرجع نفسه ٩٠.

(٥) انظر: النحووالدرس الحديث ١١٢، واللسانيات: المجال والوظيفة والمنهج ١٧٣.

أن هذه المجموعة تتشابه مع مجموعات أخرى غير متناهية، والتي يمكن إخضاعها للدراسة كـذلك وفق التشابه بينها وبين المجموعة المدروسة سلفًا. إن المجموعة المحددة داخل الدائرة عند تشومسكي هي «الكفاءة» وهي محدودة، ويمكن أن تدرس إلى جانبها مجموعة غير متناهية هي ما سماه «الأداء»، وفيه ينتج الفرد من الجمل والتراكيب ما لا نهاية له، إلا أن مرده إلى تلك المجموعة المعلقة المحدودة التي دُرست قبلُ[1].

- التوليد النحوي للجمل بصورة رياضية دقيقة جدًّا؛ فمثلاً إذا كان x يساوي (٥) وy يساوي ١٠ فإننا بالمعادلة البسيطة التالية يمكننا إنتاج ما لا نهاية له من العمليات الحسابية، وكلها منضبطٌ بدقةٍ، وعليه فإن: ٣x y +٢ يساوي:

(٥ X٣) – (٢ X١٠) = ١٥ – ٢٠ =٣٥[2]

لقد أدى التوليد النحوي للجمل في هذه النظرية إلى استظهار شكلين للجملة: شكلٌ على السطح يسمى البنية السطحية، وهو ظاهرٌ منجزٌ، وشكلٌ عميقٌ لا يظهر في الأداء الفردي يسمى البنية العميقة للجملة، وهو لا يظهر في اللغة المنجزة فعليًّا، إلا أن الجملتين متصلتان اتصالاً وثيقًا، أو متشابهتان تشابهًا تامًّا، لا سيما بين جملتي المبني للمعلوم والمبني للمجهول في اللغة العربية نحو: كتب الطالب الدرس، وكُتب الدرسُ.

لقد رأى تشومسكي في بداية النظرية التوليدية أن يحفز اللسانيات النظرية حتى تتطبع بالطابع الرسمي الذي لا يكون إلا عن طريق موضوعات النحو التوليدي التي تعد النوع الوحيد القادر على تحقيق شروط الكفاية اللغوية[3]، إلا أن عملية توليد الجمل بتكرار النماذج اللغوية إلى ما لا نهاية لم تكن كافيةً لتفسير جميع أشكال الجمل وتعقيداتها على السطح وفي الأداء الفردي للغة، وعليه فقد توصل تشومسكي إلى قوانين التحويل النحوي مستعينًا بالتحويل عند أستاذه هاريس[4] ليفسر تحول الجملة من شكلٍ إلى آخر، أي من البنية العميقة إلى البنية السطحية، وهذه التحويلات متنوعة

(١) في اللسانيات العربية ٩٠.

(٢) المرجع نفسه ٩١.

(3) Frederick J. Newmeyer. Linguistic Theory In America. By Academic Press. New York. P; 22

(٤) لقد استخدم هاريس مبدأ التحويل قبل تلميذه تشومسكي منطلقًا أساسًا من فكرة التوزيع التي تتبناها مدرسته اللغوية، وقد احتاج إلى إعمال مبدئي لمنهج التحويل عند تحليله جملة إنجليزية تحمل وجهين متشابهين بعناصر لغوية متوازية كمًّا مختلفة في المادة وتؤدي معنى واحدًا غالبًا كقولنا: قابلنا، ومقابلته لنا. فأعمل التحويل في مثل هذه التراكيب. =

الجملة من شكلٍ إلى آخر، أي من البنية العميقة إلى البنية السطحية، وهذه التحويلات متنوعة ما بين الزيادة والحذف والاستبدال وإعادة الترتيب، ومن خلالها نستطيع تفسير الجمل المحولة المنجزة فعليًّا على السطح، لذلك يرى البهنساوي أن القواعد التحويلية أفضل من الإعراب التقليدي في تحليل الجملة، معددًا جملةً من المسوغات هي[1]:

- الجملة في المنهج التحويلي تركيبٌ مشتقٌ من آخر عبر عملية تحويل خاصة، وهذا أقرب إلى طبيعة اللغة وحقيقتها.
- تساعد هذه القواعد التحويلية المرء على إنتاج عددٍ لا نهاية له من الجمل الجديدة مع فهمها.
- تركز القواعد التحويلية على الحقيقة الذهنية الكامنة خلف الأداء اللغوي الفعلي.
- تمثل القواعد التحويلية الاتجاه القائل بأن النظرية اللغوية يجب أن تختص بشكل رئيس بمتكلم ومستمع نموذجيين في مجتمع لغويٍّ متجانس كامل المعرفة بلغته.
- تتميز هذه القواعد بقدرتها على تحليل جميع أنماط الجمل البسيطة والمعقدة التي تعجز القواعد الأخرى عن تحليلها.
- تميز القواعد التحويلية بين الجمل المتشابهة في العمق المختلفة على السطح والعكس، فهي تميز أيضًا بين تلك المتشابهة على السطح المختلفة في العمق.
- تقدم القواعد التحويلية تفسيرًا واضحًا لحالات الحذف التي تصيب الجملة، وهذا يساعد على فهمها واستيعابها.
- تقدم تفسيرًا كاملاً للجمل التي تحمل أكثر من معنًى.

ويهمنا في الحديث عن المنهج التوليدي التحويلي في هذه الدراسة أن نفصل القول في جانب التحويل في هذه النظرية، وذلك أن أبرز سمات بنية الجملة في شعر النقائض هي سمة التحويل، كيف لا والشاعران جريرٌ والفرزدق يتساجلان سجالاً وطيسيًّا في مضمار التهاجي بينهما، موظِّفَيْن من قوانين التحويل وأشكال الجمل المحولة ما لا ينحصر بجهد باحثٍ واحدٍ، إلا أنني حصرت البنى التحويلية المستهدفة بالمعالجة العلمية في تلك التي تقابلت في القصائد معنًى أو لفظًا

= انظر: في لسانيات العربية ٨٦، وانظر:

Frederick J. Newmeyer. Linguistic Theory In America. By Academic Press. New York. P; 23

(١) انظر: القواعد التحويلية ٩٧.

ومعنًى دون النظر إلى التحويلات المطلقة في قصائدهما وهي أكثر بكثير من تلك المقيدة بالتقابل التحويلي اللفظي والمعنوي بين كل قصيدتين، سواءٌ أكانتا نقيضتين أم غير نقيضتين.

٤.٢.١ القواعد التحويلية:

وهي مجموعة من القوانين التي تُطبق على البنية العميقة لنقل الجملة إلى البنية السطحية حيث الظهور الفونولوجي والتمثيل الصوتي والإعرابي الكامل لها. يقول الدكتور صلاح الدين صالح في تعريفها: «هي قوانين تعمل على البنية العميقة فتميزها زيادةً أو حذفًا أو تغيير مواقع، وتهدف إلى الوصول ببنية الجملة إلى صيغتها السطحية»[(١)]، وفي هذا التعريف أشار المؤلف عرضًا إلى بعض قوانين التحويل التي سوف نوظفها في دراسة بنية الجملة في شعر النقائض، فذكر قانون الزيادة وقانون الحذف وقانون إعادة الترتيب في قوله: (زيادةً أو حذفًا أو تغيير مواقع)، وهذه القوانين التحويلية قسمها تشومسكي قسمين: إجبارية واختيارية[(٢)].

- القوانين الإجبارية: وهي تلك القوانين التي يكون تطبيقها على الجملة واجبًا كالحذف مثلاً في الجملة الاسمية ذات الخبر شبه الجملة، فيتعلق الجار والمجرور بمحذوف خبر، والحذف وجوبًا نحو قولنا: خالدٌ في المكتبة، فالتحويل هنا يكون بحذف الخبر وتقدير الكلام: محمدٌ موجودٌ في المكتبة، والحركات التي نضعها على الموحدات اللغوية في الجمل هي من قبيل القوانين الإجبارية إذ لا غنى عنها في العربية، «فلا شك أن هذا القانون سيكون إجباريًّا، لأن وضع الحركات الصحيحة أمرٌ جوهريٌّ بالنسبة لكل جملة في اللغة العربية»[(٣)].
- القوانين الاختيارية: وهي التي تطبق على الجملة جوازًا، ولا يحدث تطبيقها من عدمه خللاً في النظام النحوي، كالاستفهام والنفي والتعجب وغيرها، ومنها البناء للمجهول إذ لا حاجة ماسة لتحويل البناء من المعلوم إلى المجهول، فالتحويل إذن فيه اختياريٌّ.
- ومن أهمية هذه القواعد التحويلية النظرية التوليدية التحويلية «صارت عنوانًا لهذا المنهج النحوي بأكمله»[(٤)] التي ستعتمد عليها الدراسة أربعٌ نعرض لها فيما يأتي:

(١) في لسانيات العربية ١٠٤، وانظر: قواعد تحويلية للغة العربية ٢٣، ٢٤، والقواعد التحويلية ٩٨ – ١٠٠.
(٢) انظر: مظاهر النظرية النحوية لتشومسكي، مقدمة المترجم ١١، نقلاً عن البهنساوي، القواعد التحويلية ١٠١.
(٣) قواعد تحويلية للغة العربية ٢٥.
(٤) مظاهر نظرية التحويل ٣٦.

- الزيادة (Addition): وهو قانونٌ تحويليٌّ يتيح للمنشئ إضافة العناصر اللغوية على البنية الأساسية (العميقة) للجملة، وهذا يجعل بنية الجملة تنتقل إلى بنية سطحية محولة لتؤدي الجملة في شكلها النهائي عددًا من الدلالات التوكيدية أو النفيية أو التخصيصية أو البلاغية كما سنرى عند التطبيق العملي لهذا القانون في شعر جريرٍ والفرزدق، وهذا القانون يعتمد كثيرًا على «أدوات» اللغة التي تُوظف لتوفر تلك الدلالاتً المشار إليها، وهذه الأدوات كثيرة ومتنوعة حفلت بها كتب النحو القديمة واعتنت بها من مثل: أدوات التوكيد للأسماء كلام الابتداء و(إنّ) الناصبة وحروف القسم، وللأفعال كنوني التوكيد الخفيفة والثقيلة ولام الابتداء و(قد) التي للتحقيق، وأدوات النفي نحو (لا) و(ما) و(ليس) و(لم) وغيرها، وأدوات العطف التي تُلغي تكرار العناصر اللغوية بموجب قانون آخر هو قانون الحذف وذلك في مثل قولنا: جاء خالدٌ وعمرٌو، والتقدير: جاء خالدٌ وجاء عمرٌو، فالواو أداة عطف أضيفت بقانون التحويل بالزيادة للاستغناء عن تكرار العامل (جاء)، وثمة أيضًا قانون التحويل بالحذف وهو إجباريٌّ حُذف به الفعل (جاء)، وسيأتي الحديث عن قانون الحذف في القواعد التحويلية.
- الاستبدال (التعويض) Replacement: قانونٌ تحويليٌّ شائعٌ في اللغة العربية، تستبدل فيه الوحدات الإسنادية الوظيفية والمركبات الاسمية (كشبه الجملة) بالمفرد، وهي ما يطلق عليه في النحو العربي بالجمل التي لها محل من الإعراب كجملة الخبر وجملة النعت وجملة الحال وغيرها، وهي ليست جملاً مستقلة، وإنما وحدات إسنادية وظيفية تنوب عن المفرد في الجملة الكبرى ونمثل على الاستبدال: «أ ب حيث يتم استبدال مكونات الرمز (أ) وتعويضها بمكونات الرمز (ب)»[(١)]، والاستبدال يعد وسيلة من وسائل إطالة الجملة وتعقيد بنائها، حيث تستبدل الوحدات الإسنادية (جمل غير مستقلة) بالمفردات في الجملة سواء أكانت هذه المفردات عُمَدًا كالمسند والمسند إليه أو فضلات كالتوابع والمفاعيل والحال وغيرها، والوحدات الإسنادية بدورها تقوم على مسند ومسند إليه جديدين يؤديان معنى لا يتوصل إليه إلا في ظل معطيات الجملة الأم المستقلة التي اشتملت على هذه الوحدات الإسنادية المستبدلة بالمفردات التي تؤدي وظائف نحوية إما تابعية أو مفعولية أو حالية أو غير ذلك، وهي المتحصلة بقانون التحويل

---

(١) القواعد التحويلية ٩٨.

بالاستبدال.

إن التحويل بالاستبدال قد نال من اهتمام المنشئين ما جعله شائعًا في الاستعمال وقد يكون ذلك عائدًا إلى قدرة هذا القانون على صنع وحدات إسنادية داخلية جديدة تقوم بدورها بإتاحة فرصة لصنع قوانين تحويلية متنوعة ربما يكون الاستبدال أيضًا واحدًا منها، إن هذه التهيئة لتوليد وحدات إسنادية جديدة ثم توليد قوانين تحويلية جديدة هي عامل أساس من عوامل استطالة الجملة العربية وتعقد بنائها؛ وهذا يكسب الكلام بلاغة تكشف عن قدرة المنشئ على توظيف أساليب اللغة وتنويعها، فضلاً عن أن التوليد المستمر للقوانين التحويلية عبر قانون الاستبدال يساعد على نقل الدلالات من أغراضها الحقيقية الأولية إلى أغراض بلاغية خاصة لا تُنجز إلا بواسطة هذا السلوك الاستبدالي في النحو التحويلي.

إعادة الترتيب (التبادل) Permutation: قانونٌ من قوانين التحويل يُعنى بترتيب الوحدات اللغوية في الجملة على خلاف الترتيب الأصل، وهذا يخرج الجملة من البساطة (الأساس) إلى أن تصبح جملةً محولة بموجب قانون الترتيب هذا فمثلاً:

«أ + ب ب + أ. هنا لم يحذف شيء ولم يضف شيء، بل انعكس الترتيب فقط»[(١)]، وقانون الترتيب سيكون له أثر بالغٌ في معالجة الجملة الشعرية في شعر جريرٍ والفرزدق لكثرة ما يشتغل الشاعران في بناء الجملة في شعرهما من هدمٍ لنظام اللغة وتفكيك عناصر الجملة وترتيبها من جديد وصولاً إلى غايات عروضية، مراعاة لضابطي الوزن والقافية اللذين تخضع لهما بنية الجملة في الشعر، وغايات بلاغية تتمثل في سلوك التقديم والتأخير وما يحدثه من دلالات التخصيص والعناية بالعنصر المقدم.

الحذف Deletion: وهو ظاهرة مهمة في اللغة العربية اعتنى بها نحاة العربية اعتناءً كبيرًا وذلك لكثرة توظيفها في كلام العرب، «فقد عرفت العرب هذا الأسلوب، وتناوله النحاة والبلاغيون، وأبدعوا في تفصيلاته ودقائقه، فقسموه ونوعوه وميزوه من المضمر، ووضعوا قواعد للعمل به تسميها النظرية التوليدية التحويلية اليوم القواعد التحويلية»[(٢)]، يقول الجرجاني في كلام جميلٍ في شأن الحذف: «هو باب دقيق المسلك لطيف المأخذ، عجيب الأمر شبيه بالسّحر، فإنك

(١) قواعد تحويلية للغة العربية ٢٤.

(٢) المنهج التوليدي التحويلي ١٣٤.

ترى به ترك الذّكر أفصح من الذكر، والصّمت عن الإفادة أزيد للإفادة، وتجدك أنطق ما تكون إذا لم تنطق وأتمّ ما تكون بيانًا إذا لم تبن»[(١)]، والحذف ظاهرةٌ «تتحول بمقتضاها الجملة من جملة أصلٍ إلى تحويلية»[(٢)]، فهو ينقل بنية الجملة من البساطة التي كانت عليها إلى بنيةٍ تحويليةٍ على السطح، جعل الواصفين لهذه الجمل في اللغة يُضطرون إلى التأويل والتقدير تماشيًا مع منهجهم المعياري في دراسة اللغة، ويظهر الحذف في الخبر إذا كان شبه جملةٍ وفي الفعل الذي ناب عنه المصدر[(٣)]، وفي الإغراء والتحذير، وفي الفاعل، وفي المبتدأ والخبر وغيرها من مواضع الحذف الكثيرة، وقد ذكر تشومسكي الحذف ضمن قواعد التحويل التي عددها، وتحدث عن الحذف كذلك في نظرية الأثر والربط في العامل[(٤)].

هذه هي قواعد التحويل النحوي التي ستعالجها الدراسة في شعر النقائض، وقد رتبتها هنا بحسب شيوعها وكثرة توظيفها من قبل الشاعرين في قصائد المدونة؛ إذ كان قانون التحويل بالزيادة أكثرها شيوعًا، على حين كان التحويل بالحذف أقلها، ويلي التحويل بالزيادة التحويل بالاستبدال، يليه التحويل بالترتيب المهم جدًّا في بناء الجملة في الشعر العربي، ولا شك أن الدارسين اختلفوا في تعداد هذه القواعد التحويلية، فمنهم من عدها أربعة قوانين، ومنهم من عدها خمسة، ومنهم من أوصلها إلى سبعة قوانين، ومنهم من اقتصر على تحديدها في ثلاثة فقط[(٥)]، إلا أن بعض هذه القوانين يشتبه بعضها ببعض، فيمكننا مثلاً جعل التمدد والتوسع زيادةً، وجعل التقلص والاختصار حذفًا، وهكذا إلى أن نصل إلى أربعة قوانين تستقل في سلوكها التحويلي هي: الزيادة والاستبدال والترتيب والحذف، ملفتين النظر إلى أن الأصل عند تشومسكي هو«تقليل القواعد في أطوارها المتأخرة»[(٦)].

٢.٢.٤ البنية العميقة والبنية السطحية:

هما مصطلح ثنائي قدمه تشومسكي للدرس اللساني الحديث، والحق أنه بهذا المصطلح ينفذ إلى

---

(١) دلائل الإعجاز ١٠٠.

(٢) المنهج التوليدي التحويلي ١٣٤.

(٣) انظر: من الأنماط التحويلية في النحو العربي ٥٢.

(٤) انظر: مظاهر نظرية التحويل ٣٦، ٣٧.

(٥) النظرية التحويلية التوليدية ١٤١ وما بعدها.

(٦) المرجع نفسه ١٤٣.

إثبات حجة الاتجاه العقلي الذي يتبناه في دراسة اللغة؛ فالبنية العميقة تتصل عنده بالعقل، أو لنقل: هي في مقابل مصطلح «اللسان» الذي لم تحفل به الدراسات البنيوية لا سيما السلوكية منها، فهوبالتركيز على البنية العميقة يعارض التوجه السلوكي ويخالفه منهجًا وطرحًا، فالبنية العميقة مصطلحٌ يسعى التوليديون من خلاله إلى إثبات أنه ثمة بنية أساسية للجملة كامنة في التركيب التحتي العميق تعد الوحدات الأولى في معالجة الكلام المباشر[1] تقع في مكانٍ متوسطٍ بين «الكلام» و«اللغة» يمكن أن نعرفها على لغة الوصفيين بمصطلح «اللسان»، ويمثله عند دي سوسير مصطلح la langage الذي «لا يمثل كذلك واقعةً اجتماعيةً نقيةً»، لأنه يضم إلى الجوانب الاجتماعية جوانب فردية، وإذن فإن la langue هي وحدها «الواقعة الاجتماعية» لأنها عامة داخل المجتمع وهي تُمارس «فرضًا» على المتكلمين الأفراد[2]، فاللسان (la langage) لا تصلح للدراسة اللسانية عند دي سوسير لأنها تقع في مكانٍ ما بين الوعي المجتمعي اللغوي والتصرف الفردي للغة، في حين أن اللغة (la langue) وهي الأكثر تجريدًا وعمومًا تصلح للدراسة اللسانية لأنها واقعةٌ اجتماعيةٌ صرفٌ.

والبنية العميقة مكونٌ كليٌّ يشتمل في التحليل التوليدي التحويلي على مكونين فرعيين هما: المعنى الأساس والدلالة، والمعنى الأساس هو المعنى الذهني الذي يريد المتكلم أن يقدمه للمتلقين، فقد يكون المعنى الذهني هو(حالة الجو)، فتكون بنيته العميقة مثلاً: (الجو باردٌ)، ثم يمكن للمتكلم أن يُدخل على هذه البنية العميقة ما يشاء من قوانين التحويل فيقول: (إن الجو لباردٌ) يتقدم بها لسامعٍ منكرٍ يُسعفه في ذلك قانون التحويل بالزيادة، وهي زيادة حروف التوكيد، وقد يزيد من الزيادات ما يفيد النفي مثلاً نحو: (ليس الجو باردًا)، وهو أيضًا تحويلٌ بالزيادة، ومن أشكال التحويل أيضًا قوله: (باردٌ الجوُّ) بإجراء قانون التحويل بالترتيب، وفيه دلالة التخصيص للمتقدم، ولا يغفل المنهج التحويلي هنا عن مراعاة التغييرات المورفيمية (الإعرابية) في أواخر الكلمات كما في الجملتين: (إن الجو باردٌ) و(ليس الجو باردًا).

أما البنية السطحية فهي الكلام المنجز على السطح الذي تظهر فيه جميع السمات الصوتية الفونولوجية، أو ما يسميه التحويليون بمصطلح «التمثيلات الصوتية»[3]، وتكتمل هنا مظاهر نطق

(١) انظر:
Gilbert Harman. On Noam Chomsky Critical essays. U.S.A. ١٩٧٤. P;١١٨

(٢) النحو والدرس الحديث ٢٨.

(٣) انظر: النظرية التحويلية التوليدية ١٩٤، والمنهج التوليدي التحويلي ١١٨.

الجملة. وقد كانت البنية السطحية في بداية النظرية في مرحلتي البنى التركيبية ١٩٥٧م والنظرية المعيارية ١٩٦٥م غير مرتبطةٍ بالمعنى، إذ كان المعنى يرتبط عند تشومسكي بالعمق حيث البنية العميقة[1]، إلا أنه غير توجهه هذا في المرحلة الثالثة والأخيرة من نظريته النحوية مع تلاميذه من التوليديين الدلاليين وأضاف المكون الدلالي في نهاية المطاف إلى بنية الجملة المحولة في مرحلة النظرية المعيارية الموسعة.

إن البنية السطحية للجملة قد تحتوي على قوانين تحويل اختيارية لا تكون ملزمةً في السياق البنائي للجملة نحوالتوكيد في: إن الجو باردٌ، والنفي فيها كذلك: ليس الجو باردًا، ونحو البناء للمجهول كما في: كُتب الدرس، وهناك العديد من التحويلات الاختيارية الموظفة في الكلام، وقد تحتوي البنية السطحية على قوانين إجبارية كحذف الخبر في قولنا: الرجل في الدار، وهو(كائن)، وكالترتيب الإجباري في قولنا: في الدار رجلٌ، وهو قانون التحويل بالترتيب، وهو إجباري إذ لا يصح في العربية الابتداء بالنكرة، كما أن البنية السطحية قد تحتوي على مزيجٍ من هذه القوانين الاختيارية والإجبارية. وقد وقفنا على كثيرٍ من القوانين الإجبارية التي صنعتها أصلاً القوانين الاختيارية المتقدمة في السياق، ومثاله قولنا: (سالمٌ يُكرم ضيفه ويحترمه)، فثمة تحويلٌ بالاستبدال في الجملة وهو استبدال الجملة الفعلية (يكرم) بالمفرد والتقدير: (سالمٌ مكرمٌ ضيفه)، وهولا شك اختياريٌّ لكن نتج عنه تحويلاتٌ أخرى كلها إجباريةٌ؛ فالأول في استبدال الهاء في (ضيفه) بالاسم الظاهر (سالم) تجنُّب التكرار فلا يصح قولنا: (سالمٌ يكرم ضيف سالم)، والثاني تحويلٌ بالحذف إجباريٌّ وهو حذف الاسم (سالم) قبل الفعل (ويحترمه)، والتقدير في البنية العميقة: (وسالمٌ يحترم)، والثالث في حذف فاعل الفعل (يحترم) والتقدير: (وسالمٌ يحترم سالمٌ ضيفه)، وهذا لا يصح في العربية، والرابع في استبدال الهاء الأخيرة في (يحترمه)، فلا يصح إظهار اسم (الضيف) وقد تقدم في الذكر.

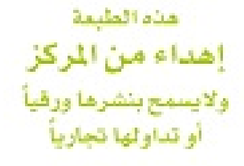
الجمل الخالية من التحويل:

وأعني بها تلك الجمل المنسوخة التي لم يطرأ عليها قانونٌ من قوانين التحويل المعروفة، وهي قليلةٌ جدًّا في السورة إذ لم ترد منها سوى ثماني عشرة جملةً فقط أي ما نسبته ٧,٨٪ من إجمالي الجمل المنسوخة في السورة، وهذه الجمل قد خلت من قوانين التحويل فجاءت أساسيةً (توليدية) وهي قابلةٌ لإجراءات تحويلية تضفي عليها دلالاتٍ من مثل التوكيد والتخصيص والنفي والاستفهام والتعجب وغيرها، والجمل الخالية من التحويل الواردة في السورة هي:

(١) انظر: النظرية التحويلية التوليدية ١٠٦.

م	الآيـــة	رقمها	نوع النسخ
١	فَإِنَّ اللَّـهَ شَاكِرٌ عَلِيمٌ	١٥٨	حرفي
٢	وَأَنَّ اللَّـهَ شَدِيدُ الْعَذَابِ	١٦٥	حرفي
٣	إِنَّ اللَّـهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ	١٧٣	حرفي
٤	إِنَّ اللَّـهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ	١٨١	حرفي
٥	إِنَّ اللَّـهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ	١٨٢	حرفي
٦	فَإِنَّ اللَّـهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ	١٩٢	حرفي
٧	أَنَّ اللَّـهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ	١٩٦	حرفي
٨	إِنَّ اللَّـهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ	١٩٩	حرفي
٩	أَنَّ اللَّـهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ	٢٠٩	حرفي
١٠	فَإِنَّ اللَّـهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ	٢١١	حرفي
١١	إِنَّ اللَّـهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ	٢٢٠	حرفي
١٢	فَإِنَّ اللَّـهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ	٢٢٦	حرفي
١٣	فَإِنَّ اللَّـهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ	٢٢٧	حرفي
١٤	أَنَّ اللَّـهَ غَفُورٌ حَلِيمٌ	٢٣٥	حرفي
١٥	أَنَّ اللَّـهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ	٢٤٤	حرفي
١٦	وَلَـٰكِنَّ اللَّـهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْعَالَمِينَ	٢٥١	حرفي
١٧	أَنَّ اللَّـهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ	٢٦٠	حرفي
١٨	أَنَّ اللَّـهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ	٢٦٧	حرفي

لا شك أن الملحوظ هنا في هذه الجمل استحواذ النسخ الحـرفي عليهـا إذ لم تـرد الجمـل المنسوخة فعليًّا في هذه المدونة خالية من التحويل أبدًا، ويمكننا أن نخلص من هذا الجدول بنتيجـة لغويةٍ هي أن نسبة الجمل المنسوخة الخالية من التحويل النحوي قليلةٌ جدًّا في سـورة البقـرة، وأنَّ



أغلب الجمل المنسوخة حرفيًّا وفعليًّا فيها قد اعتراها قانون من قوانين التحويل أو أكثر كما سنرى.

التحويل في المسند إليه:

وهو اسم الحرف أو الفعل الناسخين، وقد ورد على صورتين من التحويل هما: التحويل بالاستبدال والتحويل بالحذف، فإما أن يُستبدل الضمير في بنية الجملة بالاسم الظاهر المنسوخ بالحرف أو الفعل، وإما أن يحذف أصلاً ويحلّ الضمير المستتر محله، أما التحويل بالاستبدال في المسند إليه فكثيرٌ في سورة البقرة، وكانت أمثلة الحذف قليلةً جدًّا، ومن الاستبدال قوله تعالى: ﴿وَمَا كَانُوا مُهْتَدِينَ ﴾ الآية (١٦) فاستبدل ضمير الجماعة (الواو) بالاسم الظاهر والتقدير: وما كان الكفار مهتدين، وهو تحويلٌ اختياريٌّ إذ لا يكون استبدال الواو بالاسم وجوبًا، ومثله قوله تعالى: ﴿ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ ﴾ الآية (٢٣) والاستبدال في الضمير (تم)، ومن هذه الأمثلة أيضًا قوله تعالى: ﴿ كُونُوا قِرَدَةً ﴾ الآية (٦٥) والفعل فيه فعل أمرٍ والواو ضمير استبدل بالاسم الظاهر.

وفي النسخ الحرفي وردت أمثلة على التحويل في المسند إليه مثل قوله تعالى: ﴿فَإِنِّي قَرِيبٌ ﴾ الآية (١٨٦) وقع التحويل بالاستبدال في اسم (إنّ)، فحل الضمير (ياء المتكلم) محل الاسم الظاهر والتقدير: إن (اسم المتكلم) قريبٌ، ومنه قوله تعالى: ﴿ فَإِنَّهُ فُسُوقٌ ﴾ الآية (٢٨٢) والاستبدال في ضمير الغائب المفرد (الهاء) وقوله تعالى: ﴿ إِنَّهَا بَقَرَةٌ ﴾ الآية (٦٨).

وأما التحويل بالحذف في المسند إليه فمن مثل قوله تعالى: ﴿ قُلْ مَن كَانَ عَدُوًّا ﴾ الآية (٩٧) فقد حذف المسند إليه (اسم كان) لتقدمه في السياق والتقدير: من كان (هو) عدوًا، والتحويل بالحذف هنا إجباريٌّ لكراهة تكرار المسند إليه وقد تقدم في الذكر، ومن التحويل بالحذف في المسند إليه قوله تعالى: (مَن كَانَ هُودًا) الآية (١١١) وقوله: ﴿ وَمَن كَانَ مَرِيضًا ﴾ الآية (١٨٥) وقوله: ﴿ أَن تَكُونَ تِجَارَةً ﴾ الآية (٢٨٢) والتقدير: إلا أن تكون المعاملة تجارةً حاضرة بينكم فحذف المسند إليه، ونلحظ في أمثلة التحويل بالحذف أن حذف المسند إليه لا يكون في الجملة المنسوخة حرفيًّا، فإما أن يكون المسند إليه فيها ضميرًا متصلاً ظاهرًا، وإما أن يكون اسمًا ظاهرًا، وهذا ينبغي توجيه المتعلمين إليه ليعوه ويميزوا به بين البنى العميقة والسطحية للجملة المنسوخة.

ويمكننا في هذه الأمثلة أن ندرب المتعلمين على هذه الحالة التحويلية التي تصيب المسند إليه فتنقل بنية الجملة من جملة عميقة كما في مثل قوله تعالى: ﴿ كان الكفار مهتدين﴾ إلى جملةٍ سطحيةٍ تضفي دلالة النفي وتغني المتكلم من تكرار الاسم وقد ذكر لذلك أصبحت هذه الجملة

العميقة جملةً محولةً على السطح وهي (وما كانوا مهتدين). إن المتعلم يستطيع أن يميز بين هاتين الجملتين العميقة والسطحية، وهذا يجعله يعي عمل التحويل وفائدته في الكلام، الأمر الذي يستثير انتباهه إلى قوانين التحويل وأدواتها وكيفية إجرائها في الكلام وتحويل الجمل الأساسية العميقة إلى جمل محولة سطحية ذات دلالاتٍ إبلاغيةٍ وتواصليةٍ كافيةٍ.

التحويل في المسند:

ويكون المسند إليه صحيحًا، أي لم يقع فيه تحويلٌ. أما المسند وهوخبر الناسخ فيكون متغيرًا عن الأصل في التركيب العميق بواحد من قوانين التحويل أو أكثر، ومثال ذلك في المدونة قوله تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّـهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾ الآية (٢٠) وفيها تحويلٌ بالترتيب إذ تقدم الجار والمجرور (على كل شيء) على المسند (خبر إنّ) وهما معمولان له والتقدير: إن الله قديرٌ على كل شيء، وليس التحويل بالترتيب ها هنا تحويلاً إجباريًّا إذ لا ضرورة ولا وجوب للتقديم، ومنه قوله تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّـهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ الآية (١١٠) وفيها أيضًا الجار والمجرور المتعلقان بالوصف المشتق المسند خبر (إنّ) (بصير) والتقدير: إن الله بصيرٌ بما تعملون، وقد وردت في أكثر من موضعٍ من الكتاب العزيز.

ومن التحويل في المسند التحويل بالاستبدال وهو كثيرٌ وذلك باستبدال الوحدة الإسنادية الوظيفية (الجملة التي لها محل من الإعراب) بالمفرد في بنية الجملة، ومنه قوله تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّـهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تَذْبَحُوا بَقَرَةً ﴾ الآية (٦٧) فقوله: ﴿ يأمركم ﴾ وحدةٌ إسناديةٌ وظيفيةٌ حلت محل المسند خبر (إنّ) والتقدير: إن الله آمركم، ومنه قوله تعالى: (إِنَّ الْبَقَرَ تَشَابَهَ عَلَيْنَا) الآية (٧٠) والتقدير: إن البقر متشابهٌ، ومنه قوله تعالى: ﴿ أَنَّ اللَّـهَ لَهُ مُلْكُ السَّمَأو اتِ وَالْأَرْضِ ﴾ الآية (١٠٧) وفيه تحويل بالاستبدال إذ جاء المسند خبر (أنّ) جملةً اسميةً وهي (له ملك السموات والأرض) في محل رفعٍ خبر (أنّ).

ومن التحويل في المسند التحويل بالزيادة كما في قوله تعالى: ﴿ إِنَّ هُدَى اللَّـهِ هُوَ الْهُدَىٰ ﴾ الآية (١٢٠) فقد أضيف ضمير الفصل (هو) للتأكيد على خبر الحرف الناسخ، كما أن (ال) التعريف في الاسم (الهدى) زائدة لأن الخبر في الجملة التوليدية (العميقة) يكون خاليًا من أداة التعريف وجوبًا فالأصل في الخبر أن يكون نكرةً فإذا ما جاء الخبر محلًى بأداة التعريف خرجت الجملة من البنية العميقة إلى البنية السطحية فأصبحت جملةً محولةً. مثال ذلك قولنا: خالدٌ الغائب،

والتقدير في التركيب العميق: خالدٌ غائبٌ، وكذلك القول في الآية الكريمة فالأداة في الخبر زيادة تضاف بفعل قانون التحويل بالزيادة والتقدير في التركيب العميق: إن هدى الله هدًى.

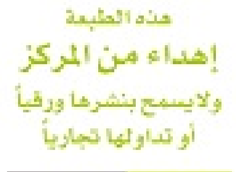
التحويل في المسند إليه والمسند:

وقع التحويل كثيرًا في المسند والمسند إليه معًا، وإن كثرة الأمثلة على هذا النوع لدليلٌ آخر علاوة على ما قرأناه من قلة ورود جملٍ منسوخةٍ خاليةٍ من التحويل إن هذا لدليلٌ على شيوع التحويل في الجمل المنسوخة في سورة البقرة، إذ يصيب التحويل بكثرة طرفي الجملة معًا، وتزيد أمثلة هذا النوع على أمثلة النوعين السابقين، ومن أمثلة التحويل في المسند إليه والمسند قوله تعالى: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أَأَنذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ لَا يُؤْمِنُون ﴾ الآية (٦) وقع تحويلٌ بالزيادة في المسند إليه وهو إضافة الاسم الموصول (الذين)، وتحويلٌ بالاستبدال في المسند باستبدال الوحدة الإسنادية الوظيفية (سواءٌ عليهم أأنذرتهم أم لم تنذرهم) والجملة في التركيب العميق هي: إن الكافرين سواءٌ في حال الإنذار وعدمه، ومنه قوله تعالى: ﴿ بِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ ﴾ الآية (١٠) وقع تحويلان بالاستبدال في هذه الآية الأول في المسند إليه حيث استبدل به الضمير (واو الجماعة)، والآخر باستبدال الوحدة الإسنادية الوظيفية (يكذبون) بالمفرد، ومنه قوله: ﴿ إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِئُونَ ﴾ الآية (١٤) والشاهد في قوله: (إنا معكم) فقد وقع تحويلان بالاستبدال وبالحذف، أما الأول فاستبدال الضمير بالاسم الظاهر (إنا)، وأما الثاني فحذف المسند وتعلق الظرف (معكم) به والتقدير: إن المتكلمين كائنون معكم.

وفي قوله تعالى: ﴿ أَنَّهُ الْحَقُّ مِن رَّبِّهِمْ ﴾ الآية (٢٦) تحويلان في المسند إليه وفي المسند معًا، أما المسند إليه فالتحويل فيه بالاستبدال إذ حل الضمير عوضًا عن الاسم الظاهر، وأما المسند فالتحويل فيه بزيادة (ال) التعريف إذ لا يكون في الخبر علامةٌ من علامات التعريف.

وجاء التحويل في المسند إليه والمسند على السواء في قول الله تعالى: ﴿ فَإِنَّ لَكُم مَّا سَأَلْتُمْ ﴾ الآية (٦١) ففيه تحويلان: تحويلٌ بالترتيب وذلك بتقديم الخبر شبه الجملة على المبتدأ والتقدير في الأصل: ما سألتم لكم، فقدم شبه الجملة (لكم) على المبتدأ (ما) وهو اسمٌ موصول، وتحويلٌ بالزيادة زيادة الاسم الموصول (ما).

وقد ورد التحويل بالحذف بوضوحٍ في المسند إليه في قوله: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالنَّصَارَىٰ وَالصَّابِئِينَ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ وَلَا



خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾ الآية (٦٢) إن هذه الاستطالة في حدود المسند إليه قد تحققت بفضل (واو العطف) وهذه الواو نفسها هي التي أغنت عن تكرار العامل، وسوغت إعمال قانون الحذف فيه والتقدير: إن الذين آمنوا وإن النصارى وإن الصابئين... إلخ، وعلاوة على قانون التحويل بالحذف فإن المسند إليه في الآية قد خضع أيضًا لقانون الزيادة، وهو زيادة هذه الواو مع كل عنصرٍ من عناصر العطف.

الخاتمة:

لم تكن هذه الإحصائية اللغوية العجلى سوى جولة منهجيةٍ في نظرية النحو التوليدي التحويلي ومحاولة لاستثمار نظريته اللسانية في دراسة ووصف صورةٍ من صور الجملة العربية وهي الجملة المنسوخة، و لم يكن العمل يستهدف جميع أشكال الجملة العربية، إذ لا يقوى جهد باحثٍ على ذلك بغض النظر عن قصر هذه المداخلة وتحجيمها حتى تتماشى مع شروط المشاركة في هذا المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وإن مجمل ما خرج به البحث نورده في الآتي:

١- يمكننا دراسة أشكال الجملة العربية في القرآن الكريم والشعر العربي وغيرهما وتبين البنى العميقة والسطحية وإجراءات التحويل فيها وصولا إلى حقيبةٍ تدريبيةٍ تعين على تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٢- الجمل المنسوخة حرفيًّا كانت ضعف الجمل المنسوخة فعليًّا في المدونة حيث بلغت (١٤٨) جملةً منسوخةً حرفيًّا و(٨٢) جملةً منسوخةً فعليًّا، وهذا بسبب اعتماد السياق القرآني على تراكيب التوكيد وأدواته.

٣- زيادة عدد الجمل المنسوخة التي وقع فيها التحويل، وقلة الجمل المنسوخة الخالية من التحويل، وهذا يعني شيوع التحويل، وأنه ربما يكون الأقيس في الاستعمال.

٤- تؤكد إحصائيات البحث اللغوية بأن المسند إليه في الجملة المنسوخة حرفيًّا لا يجري عليه قانون الحذف، وأن المسند إليه في الجملة المنسوخة فعليًّا لا يجري عليه الاستبدال بالضمير الغائب.

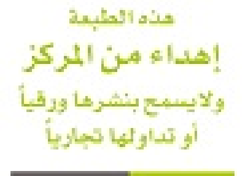
٥- لم يرد في المدونة إلا عددٌ محدودٌ جدًّا من «كان وأخواتها» ومن «إنّ وأخواتها» وهي: (كان – ليس – لا يزال – إنّ – أنّ – لعل – لكنّ – كأن).

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.

المراجع العربية:

- ابن جني، أبو الفتح عثمان. الخصائص، ط٤. الهيئة المصرية العامة للكتاب، (د.ت).
- ابن هشام، عبد الله بن يوسف. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ط٦. تحقيق: مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله. دمشق: دار الفكر، ١٩٨٥م.
- الإستراباذي، محمد بن الحسن. شرح الرضي لكافية ابن الحاجب. تحقيق: حسن محمد الحفظي. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٩٩٦م.
- استيتية، سمير. اللسانيات: المجال والوظيفة والمنهج، ط٢. إربد: عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٨م.
- بهنساوي، حسام. القواعد التحويلية في ديوان حاتم الطائي. مكتبة الثقافة الدينية.
- تشومسكي. جوانب من نظرية النحو. ترجمة: مرتضى جواد باقر. العراق: مطابع جامعة الموصل، ١٩٨٥م.
- الجرجاني، عبد القاهر. دلائل الإعجاز. تحقيق: محمود محمد شاكر. مكتبة الخانجي.
- حسنين، صلاح الدين صالح. في لسانيات العربية. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠١٤م.
- حماسة، محمد. بناء الجملة العربية. القاهرة: دار غريب، ٢٠٠٣م.
- من الأنماط التحويلية في النحو العربي. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٦م.
- الخولي، محمد علي. قواعد تحويلية للغة العربية. الرياض: دار المريخ، ١٩٨١م.
- الراجحي، عبده. فقه اللغة في الكتب العربية. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٧٢م.
- النحو العربي والدرس الحديث: بحثٌ في المنهج. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٧٩م.
- الزمخشري، أبو القاسم محمود. المفصل في صنعة الإعراب. تحقيق: علي بو ملحم. بيروت: مكتبة الهلال، ١٩٩٣م.
- السوداني، رفعت. المنهج التوليدي والتحويلي. عمّان: دار دجلة، ٢٠٠٩م.
- سيبويه، عمرو. الكتاب. تحقيق: عبدالسلام هارون. القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٨٨م.



- الماشطة، مجيد عبدالحليم. اللغة العربية واللسانيات المعاصرة. عمّان: دار الرضوان للنشر والتوزيع، ٢٠١٣م.
- مرسي، خالد توكال. الغموض التركيبي: دراسة نحوية تحويلية. القاهرة: مكتبة الآداب، ٢٠٠٩م.

المراجع الأجنبية:

- Frederick J. Newmeyer. Linguistic Theory In America. By Academic Press. New York.
- Gilbert Harman. On Noam Chomsky Critical essays. U.S.A. 1974.
- John Lyon. Chomsky. Fontana Modern Masters. London. 19

استثمار اللسانيات في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها

أ.د. عماريـــــة حـــاكم
أستاذة محاضرة بقسم اللغة العربية وآدابها
كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة
الدكتور مولاي الطاهر

ملخص البحث:

قال تعالى في محكم تتريله: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ سورة المائـــدة، الآيـــة ١٢٥.

نلمس في هذه الآية الكريمة دعوة إلى معاملة الناس معاملة لينة وطيبة وحسنة، وأن نخاطبـــهم كذلك برفق ولين إذا ما كان قصدنا استقطابهم أو تحبيبهم إلى سبيل الله، وأول هذه الـــسبل هـــو العلم والتعليم، والتعليم لا يكون إلا بالحكمة والنصيحة والمجادلة الحسنة، تلك التي تحبب بدلاً مـــن أن تنفر، قال تعالى مخاطباً رسول الكريم ﷺ: ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَـــى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾ سورة آل عمران، الآية ١٥٩.

وعملاً بقوله تعالى يجب أن نقدم اللغة العربية في طبق نظيف وجميل، وأن لا نبدأ بتعليم الآخر غير الناطق باللغة العربية تعاليم الدين الإسلامي، بل لابد أولاً من إبعاد الدين عن اللغة، إذ ما يهمنا هو أن نحبب اللغة العربية للآخر، لأن أهدافنا ومساعينا هي نشر اللغة العربية في كل بقاع العـــالم وعلى أوسع نطاق، وذلك لا يأتي أكله إلا إذا تمكنا من تحبيب هذه اللغة إلى كل سكان العـــالم، ومجال اللسانيات –من منظورنا– هو المجال الأكثر رحابة لتحقيق هذه المقاصد. لماذا؟

لأن معظم الطلاب خاصة طلاب اللغات هم على اطلاع بالمبادئ اللسانية من دي سوســـير إلى نوام تشومسكي إلى جاكبسون إلى بيرس إلى بلوم فيلد إلى رولان بارث إلى أوستين إلى ســـيرل إلى أركيوني، ومن ثم إلى إيزر وهاوس وكذلك بيرلمان وغيرهم من العلماء البارزين الذين باستثمار نظرياتهم (اللسانيات العامة، النحو الوظيفي، نظريـــات التواصـــل، إلى الـــسيميائيات، إلى المـــثير

والاستجابة، إلى النظرية النقدية البنيوية، إلى أفعال الكلام، نظريات المقاصد، نظريات القراءة والتلقي، نظريات الحجاج...). كل هذه النظريات لو تم استغلالها الاستغلال الأمثل في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها فإنها ستعطي ثمارها بامتياز. لماذا؟

لأن الطلبة الذين نوّد تعليمهم اللغة العربية لا يعرفون المصطلحات العربية (اللفظ والمعنى، نظرية النظم كما عند عبد القاهر الجرجاني، ولا نحو سيبويه، ولا بلاغة القرطاجني، ولا صوتيات ابن جنّي...)، وإنما يعرفون (الدال والمدلول، العلامة والإشارة، المثير والاستجابة، المرسل والمرسل إليه، التلقي والتواصل...)، إذن لنقرب إليهم اللغة العربية في قالب يستوعب مكتسباتهم القبلية، وحين التأكد من ربطهم لما تعلموه في لغاتهم الأم يمكن بيسرٍ مقارنتها بمصطلحات اللغة العربية، وبالتالي يسهل على مدرس اللغة العربية الناطقين بغيرها أن يزودهم بنصوص من تراثنا العريق والغني توافق نصوصاً درسوها في لغاتهم، وكأننا نقوم بمقارنة بين العربية واللغات الأجنبية، والقصد من ذلك هو أن نكشف لهم أن اللغة العربية ليست لغة تخلف بل إنها لغة علم وعلوم ونستدل على ما نقدمه لهم بذكر أبرز علمائنا الأجلاء في معظم الحقول المعرفية كـ (الخليل بن أحمد الفراهيدي، أبي الأسود الدؤلي، سيبويه، ابن جنّي، عبد القاهر الجرجاني، ابن سينا، الخفاجي، ابن خلدون...) وغيرهم من العلماء.

على أن نحفزهم بجوائز قيمة عن طريق مسابقات علمية في الميدان حول إتقان اللغة العربية، بعدما نتأكد من نجاحنا في هذه المهمة، نكون قد قدمنا للغة العربية، لغة القرآن خدمة جليلة، وذلك أن الإنسان متسم بالفضول والرغبة في الاطلاع على ثقافة الآخر من خلال إنتاجه الفكري ومعتقده الديني، كما أن هذه الرغبة ستحفزهم على معرفة تعاليم كتاب الله، وبالتالي يمكنهم اعتناق هذا الدين دون عنف ولا معركة مدمرة أو مشردة. إذن معركتنا هي معركة لغوية بامتياز، وهذا العمل يتطلب منا وضع برنامج أولي لتيسير عملية الاكتساب:

التعبير بلسان فصيح، الخط العربي الواضح، القراءة بصورة بسيطة وفصيحة، الإملاء مع التركيز على مخارج الأصوات، تعليمية النحو العربي (جمل اسمية وأخرى فعلية بسيطة...)، وكل هذا يجب أن يتم باستخدام وسائل الاتصال التكنولوجية التي من ميزاتها أنها تيسر عملية الاكتساب وتبسطها لأنها تعتمد على حاستي البصر والسمع.

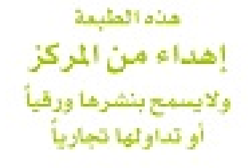
مقدمــة:

لقد منّ الله على الإنسان باللغة، وجعلها وسيلته التي يستعين بها على قــضاء مآربــه، كمــا جعلها مناط إنسانيته التي تميزه عن سائر مخلوقات الكون، فباللغة ينقل تفكيره الإنساني، وباللغــة يتواصل مع أبناء مجتمعه الناطقين بلغته، كما وهبه استعدادات فطرية تمكنه من تعلم لغات أخــرى، مصداقًا لقوله تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ ۚ إِنَّ فِــي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ﴾[1]، وقال أيضًا: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَــاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا﴾[2].

ولقد أقر الله – سبحانه وتعالى – في محكم تنزيله التعدد اللغوي، والتواصل بين بني البشر على رغم اختلاف الألسنة والألوان والجنس (الذكر والأنثى) والأمم والشعوب، ومن هذا المنطلق يجب أن ننفتح على لغة الآخر، أولاً للاعتراف بفضل الله في خلقه تعدد الألسنة، وفي منحه إيانا قــدرة التمكن من اكتساب أي لغة أخرى غير لغتنا القومية أو اللغة الأمّ، ولقد قال تعالى: ﴿وَعَلَّــمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا...﴾[3]، وآدم هو أبو البشرية جمعاء، والغاية من تعليم الله عز وجــل آدم الأسمــاء كلها هو دليل على منحه القدرة للإنسان على الاكتساب، وعلى تعلم كل اللغــات مــن أجــل التواصل وتبادل المصالح، ومن أجل التكامل.

وأمام هذا الوضع العظيم الذي هيأه الله لعباده دون استثناء، فقد أنزل كتبه على رسله وفقًــا للغة قوم كل رسول، واختار إنزال آخر كتاب سماوي على عبد من عباده المُخْلَصين وهو محمد – ﷺ– باللغة العربية؛ كونه عربي اللسان مصداقًا لقوله تعالى: ﴿إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًــا عَرَبِيًّــا لَّعَلَّكُــمْ تَعْقِلُونَ﴾[4]، وهو خطابٌ موجه لكل البشرية، لأن الله أرسل محمدًا إلى الناس كافــةً، ورحمــة للعالمين استنادًا إلى قوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَــا

(١) سورة الروم، الآية: ٢٢.
(٢) سورة الحجرات، الآية: ١٣.
(٣) سورة البقرة، الآية: ٣١.
(٤) سورة يوسف، الآية: ٢.



يَعْلَمُونَ ﴾(١)، وقوله كذلك في باب الرحمة بالخلق أجمعين: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾(٢).

نبذة عن تاريخ علاقة اللغة العربية باللغات الأجنبية:

عاشت اللغة العربية في بيئة الجزيرة العربية مجاورة لكثير من الأقوام والحضارات، وكانت علاقتها هادئة غير متوترة، وذلك سببه أن تلك اللغات الأجنبية لم تكن ترغب في الهيمنة وفرض نفسها بالقوة، وإنما جاء اتصالها بالعربية بطريقة عادية: (تجارة، وسياحة، ورحلات، واحتكاك علمي وثقافي، وترجمة)، أو عابرة كما حدث في لقاء العربية باليونانية في عهد ترجمة العلوم الذي أسس للنهضة الثقافية العربية، وفي لقاء العربية باللاتينية في عهد ترجمة العلوم العربية الذي أسس للنهضة الأوروبية، وفي لقاء العربية ولغات الإفرنج خلال الحروب الصليبية(٣).

وعلى الرغم من لقاء العربية مع كل تلك اللغات المجاورة (الفرس، والروم، واليهود)، لم تكن هناك صراعات ولا هيمنة لغوية، فقد كان لكل لغة أن تستعير ما تحتاجه من اللغات المجاورة أو المحتك بها، أو المتعامل معها تجاريًّا. وحتى عندما جاء الإسلام لم تعانِ اللغة من التوتر، بل إن هناك كثيرًا من أبناء الحضارات الذين تتلمذوا على أيادي شيوخ العرب في المساجد، وتخرجوا من منابرها أئمة ومفسرين وعلماء لغة، ونمثل لذلك بعالم النحو العربي سيبويه وهو فارسي الأصل، حيث بحث في قواعد اللغة العربية ونحوها، وألّف في سبيل ذلك كتابًا عظيمًا يعد مصدرًا وحيدًا لكل الباحثين الذين نهلوا منه، وألّفوا كتبًا في النحو والبلاغة وفقه اللغة؛ كعبدالقاهر الجرجاني صاحب أسرار البلاغة ودلائل الإعجاز، والجاحظ صاحب البيان والتبيين، وابن جنّي صاحب الخصائص، وغيرهم كثير.

منزلة اللغة واللسانيات:

لقد كانت اللغة منذ فجر التاريخ مثار دهشة الفلاسفة والمفكرين، والأطباء وعلماء النفس وعلماء الاجتماع، ولا تزال تحظى باهتمام منقطع النظير في الدوائر العلمية المختلفة، والحقول

---

(١) سورة سبأ، الآية: ٢٨.

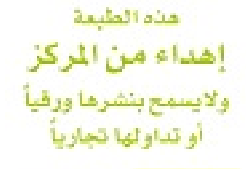
(٢) سورة الأنبياء، الآية: ١٠٧.

(٣) لغة الأمة ولغة الأم، (عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية الثقافية)، عبد العلي الودغيري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠١٤م، ص ٠٦.

العلمية البحتة، و لم يعد أمر اللغة والبحث فيها وتقرير أمورها حكرًا على اللغويين، وإنما صارت ملكًا مشتركًا يتنازعها الأطباء وعلماء النفس وعلماء التشريح والمحققون الجنائيون، والحاسوبيون والمرشحون للانتخابات الرئاسية، والقائمة طويلة تفوق الحصر، حتى إنك لا تجد بحثًا وخاصة من البحوث الإنسانية لا يتناول جانبًا من اللغة، ولذلك نجد أنها قد عرفت منذ قرون مضت عند ابن جني في كتابه الخصائص بقوله: «أما حدها؛ فهي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»، وبعد قرون من الزمن يصبح البحث في اللغة علمًا قائمًا بذاته اصطلح عليه باللسانيات التي هي العلم الذي يدرس اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، من وجهة نظر دي سوسير.

ولعل المتتبع للتحديدين السابقين لكل من ابن جني ودي سوسير يدرك أنهما قد أجمعا على أن اللغة مستويات؛ صوتية، تركيبية، دلالية، وهي أداة للتعبير عما يجول في فكر الإنسان، وما مصطلح قوم إلا دليل على أن اللغة ليست ملكًا لأحد، بل إنها وضع واصطلاح لجماعة بشرية اتفقت على وضع أسماء لمسميات من أجل التواصل، وما مصطلح (أغراضهم) في تحديد ابن جني وعبارة (من أجل ذاتها) الواردة في تحديد دي سوسير لعلم اللغة أو اللسانيات إلا تحديد لأبعاد اللغة وغاياتها ومقاصدها حسب الاتجاه التداولي التواصلي الحجاجي، لكل من جاكبسون (وظائف اللغة) وأوستين وسيرل (تداولية اللغة) وبيريلمان (البعد الحجاجي للغة)، وغيرهم من العلماء والباحثين العرب والغرب الذين واصلوا البحث في حقل اللغة لإتمام أو اكتشاف بعض الزوايا التي غفل عنها الباحثون القدامى، أو لم يسعفهم الحظ لإتمامها.

ولقد فتحت محاضرة دي سوسير في اللسانيات العامة مجال البحث لكثير من المهتمين باللسانيات ومعظم اللغويين والنحويين والبلاغيين، ونتيجة للبحوث الجادة والمستمرة فقد تفرع عن علم اللسانيات العام فروع كثيرة حديثة؛ منها اللسانيات الوصفية، واللسانيات التربوية، واللسانيات التطبيقية، واللسانيات التداولية، واللسانيات الاجتماعية، حيث ركز كل فريق بحث في موضوع معين له علاقة باللغة؛ فعلماء اللسانيات الاجتماعية ركزوا بحوثهم على علاقة اللغة بالمجتمع، أما فريق بحث التداوليات فركز على السياق والمقاصد، في حين ركزت اللسانيات التطبيقية على نظريات تدريس اللغات وطرقها، أما اللسانيات التربوية فقد أخذت جانبًا من اللسانيات التطبيقية وهو جانب التعليم والتربية، فنشأ عن دمج اللسانيات التطبيقية واللسانيات التربوية ما يصطلح عليه اليوم بتعليمية اللغات، أو ديداكتيكا اللغات (Didactique des langues).



تعليمية اللغات:

جاء في معجم علوم التربية ديداكتيكا اللغات (Didactique des langues). هي مجموع الخطابات التي أنشئت حول تعليم اللغات وتعلمها، سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية، وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية، مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجال البحث في ديداكتيكا اللغات[(١)].

ميدان البحث في ديداكتيكا اللغات:

ينقسم مستعملو تعليمية اللغات إلى قسمين: قسم يرى أنها مادة تكميلية للسانيات التطبيقية، وهذا الاتجاه يعنى بميثودولوجيا اللغات، وقسم ثان يرى أنها تعني اللسانيات التطبيقية أو مادة لتعليم اللغات، وتكون مجالاً للجمع بين العلاقات المختلفة للسانيات، والسيكولوجيا والسوسيولوجيا والبداغوجيا، وهذا الفريق يذكرنا بتأثر دي سوسير بدوركايم (عالم علم الاجتماع)، وفرويد (عالم النفس)، ودي سوسير كان عمله التدريس، حيث تنم تلك المحاضرات اللسانية التي نشرت بعد وفاته بأنها لا تخلو من الجانبين؛ الجانب النفسي والجانب السوسيولوجي، بالإضافة إلى الجانب البيداغوجي، ولعل هذا هو سرّ خلود محاضراته في اللسانيات العامة التي أصبحت مصدرًا يستقي منه كل باحث لغوي مادته، إما في التدريس أو في تطوير أفكاره، أو في استثمار تلك اللسانيات في التعليم، وهذا الذي نسعى من خلال ورقتنا البحثية إلى تفعيله من أجل تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، أي كلغة أجنبية ثانية للناطقين بغيرها من كل دول العالم.

ولماذا استثمار اللسانيات في حقل تعليمية اللغة العربية؟

إن الجواب عن هذا السؤال؛ هو أن ميدان البحث في تعليمية اللغات أو ميثودولوجيا اللغات ينفتح على التعلم والبيداغوجيا وإثنوغرافيا التواصل[(٢)]، حيث تعد هذه الحقول بمثابة مرجعيات للاستفادة منها في مجال تعليمية اللغات، وأهم هذه المرجعيات اللسانيات، لأنها محور البحث في العملية التعليمية التعلمية؛ إذ «المعرفة اللسانية تتوزع إلى تيارات نظرية مختلفة، قد تصل إلى حدّ التباين في المنهج حينًا، وفي التفسير حينًا آخر، بل في التأول أحيانًا كثيرة، فإن جملة من الأصول

(١) معجم علوم التربية، عبد اللطيف الفاربي، ص ٧٢، نقلاً عن مقال ديداكتيكا اللغات، علي آيت أوشان، مجلة كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية، مكناس، سلسلة الندوات ١٤، المغرب، ٢٠٠٢م، ص ٥٥.

(٢) ديداكتيكا اللغات، د: علي آيت أوشان، مجلة الآداب وعلوم الإنسانية، سلسلة الندوات ٢٠٠٢، ص ٥٦.

تظل جامعة بين كل المدارس اللسانية...، ومن الثوابت الجامعة بين التيارات اللسانية اليوم، بل لعلها أم الثوابت، إنه ما من مدرسة لسانية إلا ولها نظرية متميزة تخص قضية اكتساب اللغة»[1].

نظريات اكتساب اللغة:

يولد الطفل مزودًا باستعدادات فطرية تمكنه من تعلم كثير من اللغات، وفي مقدمتها لغة الأم، ثم اللغة الأم، ثم اللغات الهدف، ولقد نَظَّرَ كثيرٌ من الباحثين لعملية اكتساب اللغة الهدف عند الطفل، أو عند الراشد، وخاصة فيما يتعلق بتعلم اللغات الأجنبية، فمن النظرية السلوكية لبافلوف وثورندايك وواطسون وسكينر، إلى النظرية الارتباطية التي تقوم مع المثير والاستجابة وسيناريو جاك وجيل والتفاحة (بافلوف، بلومفيلد) إلى النظرية الإجرائية (أعمال سكينر (Skinner) إلى النظريات المعرفية (نظرية الجشطالت (Gestals theory) التي هي نظرية في التفكير وحل المشكلات (الإدراك والتعلم القائم على الفهم والاستبصار) عند كل من كيرت كوفكا (K. Juffkan)، وماكس فيرتهامير (M. werthermer) وولفانج كوهلر (w. kohler) إلى نظرية بياجيه البنائية (Piaget's constructivision) التي تبحث في كيفية نمو المعرفة الإنسانية وتطورها عند الطفل.

اللسانيات النفسية:

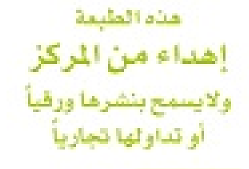
لقد قدمت كل نظرية أسسها ومبادئها في قضية اكتساب اللغة، سواء اللغة الأم أو اللغات الأخرى، وعن هذه النظريات نشأت اللسانيات النفسية، التي هي مثال حي على التفاعل الوثيق بين اللسانيات وعلم النفس المعرفي الذي أدى إلى تحقيق الفهم العلمي للموضوع المشترك وهو اللغة، أو اللغة والفكر، أو اللغة والمعرفة، وهي مجالات يرتبط بعضها ببعض إلى حد كبير، ولقد أدرك علماء النفس المعرفيون أهمية اللغة بوصفها جزءًا ضروريًا مهمًّا من جوانب المعرفة، وقد بذلوا مجهودات كبيرة للبرهنة على الصدق السيكولوجي لعلم اللسانيات[2].

واللسانيات النفسية هي فرع من اللسانيات التطبيقية، تدرس اكتساب اللغة الأولى، وتعلم

---

(١) المعرفة اللغوية وأثرها في الاختيار اللغوي، عبد السلام المسدي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المغرب، د. ط، ص ٤٦، ٤٧.

(٢) اللسانيات التطبيقية وقضايا تعلم وتعلم اللغات، د. حسن مالك، مقاربات (مجلة العلوم الإنسانية)، المغرب، ط ١، ٢٠١٣م، ص ٢١.



اللغة والعوامل العقلية والنفسية المؤثرة في هذا التعلم(١). وعن فضل اللسانيات النفسية يقول تشومسكي: لقد أصبح من الممكن بفضل علم النفس المعرفي أن نفهم أن اللغة عملية سيكولوجية مرتبطة بالمعرفة العامة ارتباطًا عامًّا، وأنها نتاج عمليات سيكولوجية خاصة بالفرد، وأنها ظاهرة معقدة تحتاج لعلوم وأدوات معرفية دقيقة لدراسة كيفية فهمها وإنتاجها واكتسابها، مثل علم اللسانيات، وعلم النفس العصبي، وعلم النفس الإدراكي ومجالات الذكاء الاصطناعي(٢).

الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي عند تشومسكي:

يوضح تشومسكي هذه الثنائية (الكفاءة/أداء) بالتعريفات الآتية: موضوع النظرية اللغوية في المقام الأول (متكلم – سامع)، مثاليان يحييان في جماعة لغوية متجانسة تمامًا، ويعرفان لغتهما معرفة ممتازة، وعند استخدام معرفتهما اللغوية في الكلام الفعلي لا يتأثران بتلك القيود المنفكة الصلة لغويًّا مثل:

١ – ذاكرة محدودة.

٢ – شروط واضطراب.

٣– انحراف في الانتباه والاهتمام.

٤ – أخطاء عارضة أو نمطية.

وعند الاستعمال اللغوي الفعلي يجب أن ينتبه إلى التأثير المتبادل لعدد من العوامل، لا تمثل الكفاءة الأساسية للمتكلم – السامع إلا واحدًا منها(٣).

وفي مجال الاستعمال الحي للغة المشتركة أو المفهومة بين المتكلم والسامع، فقد أشار إلى أهمية الاستعمال ودوره في التواصل الفعال منذ قرون مضت، عالم النحو العربي سيبويه في "الكتاب" حين قال: «العباد إنما كلموا بكلامهم»(٤)، والمراد بكلام العباد هو لغتهم القارة في عقولهم، وذلك أن اللغة منظومة من الأحكام والقواعد مركوزة في عمل الجماعة التي تتحدثها، فالملحوظ أن

(١) نفسه، ص ٢١، ٢٢.

(٢) ينظر: اللغة والمنطق، بحث في المفارقات، د. حسان الباهي، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط ١، ٢٠٠٠م، ص ٥٥-٦٧.

(٣) ينظر: مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي، بريجيتيه بارتشت، دار المختار للنشر والتوزيع، ترجمة أ. د. سعيد حسن بحيري، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٤م، ص ٢٨٧.

(٤) كتاب سيبويه، تحقيق عبدالسلام هارون، دار الجيل، ١٩٩٩م، ج ١، ص ٣٣١.

سيبويه يستعمل مصطلح الكلام مرادفًا للغة الممارسة عمليًّا للنظام اللغوي، أي (أداء) اللغة.

ولسنا في مقام المقارنة بين علماء العرب والغرب، وإنما هي إشارة إلى اتفاق معظم العلماء حول فكرة معينة تصبح بمرور الزمن مسلمة، أو بديهة لا يجب إغفالها، فلقد أشار كل من سيبويه وابن جني والجرجاني والجاحظ... وكذلك دي سوسير وبلومفيلد وتشومسكي إلى ثنائيات أصبحت قارة وثابتة، لا يجب تجاوزها في كل الدراسات اللاحقة، ومن هذه الثنائيات اللغة والكلام، الكفاءة والأداء، المتكلم والسامع، المرسل والمرسل إليه، واللفظ والمعنى، الدال والمدلول، السياق والمقام، النص والخطاب، وهي ثنائيات لا تخفى على أي معلم أو متعلم.

من الوصف اللساني إلى التطبيق التعليمي:

بعد اطلاعنا على معظم الأبحاث اللسانية التي تسعى إلى الاستفادة من اللسانيات في حقل تعليمية اللغات، أيقنت أنه لا يجب التفريط في هذا المورد الثمين الذي هو اللسانيات بكل فروعها، لتفعيلها واستثمار إستراتيجياتها في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، خاصة أن المفاهيم العربية لعلمائنا لا تختلف عن المفاهيم الغربية فيما يتعلق باللغة، ولعلّ السر في درجة الاتفاق، هو أن اللغة هي الوسيلة المشتركة على رغم اختلاف الألسنة لتعبر عن الفكر.

ولأننا محتاجون لتصحيح معتقدات الآخر عن العرب، أصبح ضروريًّا تعليم اللغة العربية، حتى يمكنه أن يقرأنا قراءة صحيحة بعيدة عن كل تعصب ديني أو عرقي.

ونحن إن كنا قد عمدنا إلى استثمار اللسانيات في تعليمية اللغة العربية، فلأن غيرنا قد نجح حينما طبق مبادئ اللسانيات في التعليم الذي هو أس رقي الأمم والحضارات.

ولقد استطاع علماء اللسانيات في البلدان الأجنبية، ومكنهم هذا التطبيق من اختبار صحة نظرياتهم في هذا الحقل، مما ترتب عنه اندثار بعض النظريات والتحليلات اللغوية وقيام غيرها[(١)].

موضوع البحث الديداكتيكي (التعليمي):

تحاول النظرية الجديدة الخاصة بتعليمية اللغة العربية أن تغير من طرق العملية التعليمية التعلمية، لأن مجالات بحثها متعددة، وتشمل العديد من الموضوعات وفي مقدمة اهتماماتها:

١ – المتعلم: إذ ما الإستراتيجيات التي يجب استثمارها من أجل أن يكسب المتعلم اللغة؟ وما

(١) ملاحظات حول الجانب اللساني من قضية تعليم وتعلم العربية، د. أمينة فنان، سلسلة الندوات، ع ١٤، جامعة مكناس، المغرب، ٢٠٠٢م، ص ٨٩.

الآليات التي تساعد على فهم اللغة واستيعابها وإنتاجها؟

٢- المحيط الاجتماعي: المحيط الاجتماعي مهم جدًا بالنسبة للمتعلم، لأن ظروف ذلك المجتمع إما تحفز المتعلم على الاكتساب، أي أن تزرع في نفسه الرغبة في تعلم لغة أجنبية، أو هي التي تحدّ من درجة الاكتساب.

٣- المادة التعليمية: لا بد من بناء وضعيات تعليمية لاكتساب اللغة الهدف.

٤- المعلم: المعلم الذي يدرس لغة أجنبية للناطقين بغيرها لا بد أن يكون متقنًا للغة ذلك المتعلم، وأن يكون له اطلاع واسع على أحوال ذلك المتعلم، خاصة إذا كان من يعلم تلك اللغة هو المنتقل إلى محيط المتعلم وليس العكس.

٥- الوسائط التقنية: لا بد من ربط تعليمية اللغات بالوسائط والوسائل التقنية الحديثة من أجل تيسير كل صعب.

٦- فرضيات تعليمية اللغات الأجنبية: لا بد على الديداكتيكي أن يطرح الأسئلة ويحدد الفئات:

- من نعلم؟ ← العينات المستهدفة
- لماذا نعلم؟ ← الأهداف المتوخاة
- ماذا نعلم؟ ← المحتويات
- كيف نعلم؟ ← النظريات، المنهجيات والبيداغوجيا المعتمدة.

وأساس فعل تعليمية اللغات؛ هو الحوار والتواصل بين المتعلمين وذلك أن العملية التعليمية التعلمية تقوم على التفاعل، حيث يمثل المتعلم عنصرها المركزي، وإذا كنا بصدد تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها فلا يجب أن نعزل هذه اللغة عن منشئها وتاريخها ومحيطها الاجتماعي، فاللغة الهدف، هي مكسب ثمين لكل من تعلمها، ثم إنها تسمح له بالانفتاح على الآخر بقراءته وتصحيح معتقداته تجاهه، لأن التفكير هو مادة كل لغة، وباللغة نكشف عن حقيقة تفكير البشر، وبواسطة اللغة تتعرف على الآخر، وكما قال أفلاطون: «تكلم لأراك».

ويجب التنبيه إلى مسألة مهمة جدًّا؛ وهي أنه لا يجب الاعتماد في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، على نظرية لسانية واحدة، ولا على منهجية واحدة، أو إستراتيجية واحدة، ولا الميل إلى تقنين تلك الطرق والكيفيات في التعليم، لماذا؟ حتى لا يتحول التعليم وصفات جاهزة مملة، بل لا بد دائمًا من الاستمرارية في التحديث وفي الاطلاع على كل مستجدات النظريات التي ترتبط

بالتعليم وبالمجتمع وبالأحوال المحيطة بالمتعلمين.

اللسانيات الوصفية وتعليم اللغة العربية:

في حال توافر كل الوسائل والوسائط التي تسهل العملية التعليمية التعلمية، لابد أولاً من:

١ – إجراء حوار مع المتعلمين الهدف بلغتهم لأخذ فكرة مبدئية عن كل طالب.

٢ – تقديم صورة موجزة عن اللغة بصفة عامة، وعن العربية بصفة خاصة.

٣ – تعليم الحروف (أ، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز،...) على أن نختار طريقة ذكية للتفريق بين الحروف المتشابهة (ب ، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، ص، ض، ش، س، ط، ظ،...)

٤ – النظام الصوتي: في اللغة العربية خمسة وعشرون حرفًا صامتًا، وثلاثة حروف مد أو مصوتات طويلة (الألف، والواو، والياء) تقابلها ثلاثة مصوتات قصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة) مع رسم كل حركة (ا، و، ى)، (ـَ، ـُ، ـِ) مع التركيز على مخرج كل صوت، وتحديد القوانين الصوتية للغة العربية.

ولا بد في الخطاب التعليمي من الموافقة بين الفعل التعليمي والمعرفة التعليمية وبين الفئة المستهدفة؛ أي لا بد من وجود صيغة توافقية تخول للفاعل التعليمي أن يكون مستوعبًا لمنطق القول.

ولقد فرضت الديداكتيكا نفسها في الثمانينيات كحقل علمي لا يقتصر دوره على التأمل في الممارسة التعليمية كما هو الأمر بالنسبة للبيداغوجيا، وإنما أصبح يتدخل في وضع إستراتيجيات التعلمات بالنسبة للمنهاج الدراسي ككل بعد عملية التجريب والتعديل، وهو ما أهله لكي يكون علمًا قائم الذات ضمن دائرة علوم التربية، ويتنبأ له العلماء بأنه يشكل ملتقى الطرق بالنسبة لباقي علوم التربية، بناء على تعدد مهامه؛ ونظرًا للتعاون الذي تفرضه مقاربته التحليلية مع عدد كبير من الحقول العلمية، كالسيكولوجية المعرفية، والسيكوسوسيولوجيا، ونظريات التواصل، وبيولوجية التربية، ونظريات التعلم، وغيرها من شتى العلوم الأخرى التي تهتم بالوضع التعليمي التعلمي[1].

ولقد وجد مفهوم البيداغوجيا والتعليمية منذ العهد اليوناني، إلا أنهما لم يتمثلا كمصطلحين

---

(١) ينظر: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة (مقاربة تحليلية نقدية)، محمد لمباشري، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط ١، ٢٠٠٢م، ص ١٦.

إلا في القرن العشرين عندما ازدادت حاجة الدول إلى التعلم الفعال، وتحقيقًا للمردودية والإنتاجية المراهن عليها، فكان لا بد من وضع إستراتيجية تعليمية تعملية تعكس توجهًا تربويًّا فعالاً؛ تتحكم فيه أسس علمية دقيقة لا تضع مجالاً للصدفة والارتجال[١]: «وإذا كانت البيداغوجيا نظامًا من الفكر قائمًا على تصورات نظرية وتأملات تربوية حول الأحداث والوضعيات التعليمية كما هي قائمة بالفعل داخل الحقل المؤسساتي المدرسي، فإن الديداكتيكا في مستواها العام ترمي إلى تحليل الوضعية التعليمية التعلمية تحليلاً علميًّا سواء من حيث المكونات التي تحتويها، والعلاقات التفاعلية القائمة بينها، أو من جانب شروط تحقيق العمل الديداكتيكي الصادق»[٢].

وأمام هذا الوضع، كان لا بد من الانتقال من البيداغوجيا إلى التعليمية من أجل تفعيل إستراتيجيات المنهجية، وشروط التعليمية التطبيقية داخل الوضعيات التعليمية التعلمية، لأن التعليمية بديل قمين لتحويل الفعل البيداغوجي من إطاره النظري والتصوري إلى إطار تطبيقي وعلمي، أي الانتقال من الوضع المهني المرتبط برسم الخطوات العامة والنوعية لمكونات المواد التدريبية إلى إطار المساءلة والبحث والتحليل لبنية المواد المراد تدريبها، ولتحديد أبعادها المستقبلية، ولمدى قدرتها على مسايرة التطور المستمر في كل عصر؛ خاصة في العصر الراهن، عصر التقنية الرقمية التي تعد بحق موردًا ثمينًا لا بد من استغلاله واستثماره إلى جانب مبادئ اللسانيات في التعليم بصفة عامة، وفي تعليمية اللغات على وجه الخصوص، لأن كل الحقول الأخرى سياسية، واقتصادية، واجتماعية، وثقافية لا يمكنها الانطلاق بغير لغة؛ فاللغة هي الرابط الأساس والمشترك الوحيد، والجسر الذي تعبره كل ميادين الحياة على اختلاف مشاربها.

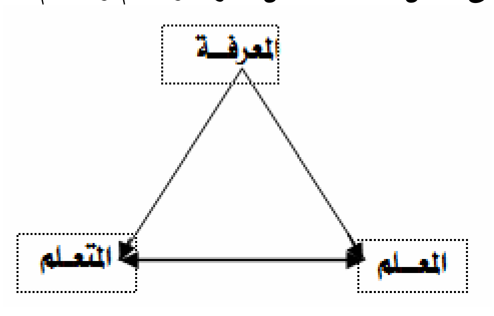
والعلم كما هو معلوم لدى الجميع خاصة من خصائص التمويل البيداغوجي المتوافق مع التحويل الاجتماعي والاقتصادي القائم داخل المجتمع، والتعليمية هي انتقال من التأمل والتفكير إلى ميدان الفعل التعليمي، أي إلى البحث والتحليل وصياغة إستراتيجيات للتعلم[٣].

(١) ينظر: السابق نفسه، والصفحة نفسها.

(٢) الخطاب الديداكتيكي، محمد لمباشري، ص ١٧.

(٣) ينظر: الخطاب الديداكتيكي، محمد لمباشري، ص ١٨.

وتقدم التعليمية على شكل مثلث، يشمل المعرفة والمعلم والمتعلم:



فالتعلم نشاط ذاتي مشروط بعلاقة أفقية بين المعلم والمتعلم ↔.

والفعل التعليمي هو انعكاس مباشر للخطاب السياسي والاقتصادي والاجتماعي.

زمن التعـلم:

يشكل الزمن القطب الرابع في العملية التعليمية التعلمية، فللمعلم الزمن التكويني للمعرفة la chronogenèse du savoir، إذ على المعلم أو الفاعل التعليمي أن يكون ممتلكًا للمعرفة المتخصصة، والمعرفة الواجب تدريسها عبر النقلة الديداكتيكية التي يبلورها لفائدة فئة معنية من المتعلمين، ويشير (كي بروسو) إلى أن الفاعل التعليمي أصبح اليوم يشكل ذاكرة مرجعية بالنسبة للفصل الدراسي، فهو على علم بالاتفاقيات المبرمة بينه وبين المتعلمين والمفاوضات والأحداث الملائمة، وهكذا بواسطة هذا الدور يراقب الفاعل التعليمي ويقود التعلمات[(١)].

ويمكن القول إن التعليمية هي نقلة علمية أساسية في تحسين وضعيات التعلم، وإمكانية بحثية تساعد المعلم بالدرجة الأولى على تخطي الصعوبات والعراقيل التي من شأنها أن تسهم في تفكيك العمل التعليمي، والابتعاد عن تحقيق الأهداف المرجوة المسطرة، فالتعليمية بوجه عام تقدم الحلول، وتعطي للمعلم صلاحية التدبير والتسيير لوضعيات التعلم تحقيقاً للمردودية والإنتاجية المعرفية والمهارة والوجدانية المرتقبة[(٢)].

ومن شروط نجاح العملية التعليمية التعلمية هو تطور المعرفة العلمية وشيوعها بين أفراد المجتمع البشري وتبنيها من طرفهم خاصة معه وسائل الاتصال والتقنية الرقمية الحديثة.

ويتوقف نجاح وتقدم أي علم من العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية على قوة الجسم

(١) الخطاب الديداكتيكي، محمد لمباشري، ص٢٤، ٢٥.

(٢) المرجع السابق نفسه، الصفحات نفسها.

المفاهيمي الذي يملكه، بما هو سلطة علمية ومرجعية، يخول لكل علم التعاون مع الموضوع العلمي المستهدف في مشروع البحث بنوع من الدقة والتحديد المنهجي الذي يميزه عن باقي العلوم الأخرى ويمكنه من إيجاد الأجهزة المفاهيمية والأدائية التي تساعده على وضع الإطار المنهجي الخاص بالميدان الذي يدرسه، وأيضًا على بلورة الوسائل والتقنيات المناسبة لمعالجة الظاهرة أو الوضعية المبحوث عنها[١].

وتعتمد التعليمية ككل العلوم على ثلاثة مرتكزات: الموضوع، والأجهزة المفاهيمية، والمنهج المعتمد.

فموضوعنا هو التعليم والتعلم، ومنهجها هو المنهج التجريبي في وضع إستراتيجيات التعليم والتعلم، وحسب شوفلارد (Chevallard) تعد التعليمية مجموعة من المتغيرات والتعديلات التي تطرأ على المعرفة العلمية المتخصصة بهدف تحويلها إلى معرفة مدرسية أو مادة تعليمية[٢].

كيفية تقديم المعرفة الواجب تعليمها: يجب:

- أن تكون سهلة التناول للمتعلم.
- أن تصاغ على شكل نصوص قصيرة ومعبرة.
- أن تكون مصاحبة بتوجيهات وإرشادات حول إستراتيجيات تعليمية اللغات.
- وأن يتم ربط العملية التعليمية بكل الوسائط التقنية الملائمة للمادة المراد تعليمها (الشاشة، ومصدر الصوت، والحاسوب، والمعجم...).
- أن يخضع للتسلسل المنطقي في بناء الأفكار من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى.
- صور ورسوم وبيانات وتفسيرات تساعد على فهم محتويات اللغة، وتعفي المتعلم من البحث عنها.
- إن اكتساب المعرفة من طرف المتعلمين يعد الرهان الأكبر للعقد الديداكتيكي، وللعلاقة الديداكتيكية التي تربط المعلم بالمتعلم، ويعاد النظر في بنود العقد الديداكتيكي المعمول بها، عندما يتعلق الأمر بمكتسبات جديدة يجب على المتعلم اكتسابها خلال نشاط تعليمي تعلمي جديد.
- وضع المتعلم في وضعية بناء المعرفة، وعلى المعلم أن يستثمر قدراته العقلية ومعرفته المكتسبة لتوظيفها في سياق الوضعية التعليمية المطروحة.
- امتحان المتعلم، وهي عملية تقويمية لمعرفة اكتساب المادة التعليمية التي قدمت له.

---

(١) المرجع نفسه، ص ٢٩.

(٢) الخطاب الديداكتيكي، محمد لمباشري، ص ٢٩.

- لا بد للمعلم من معرفة التمثلات والتصورات للمتعلم، فإذا كنا بصدد تعليم اللغة لطلبة الجامعة، فنحن إذن أمام فئة متعلمة ومثقفة لديها تمثلات وتصورات حول الآخر، ربما عن طريق الإعلام فقط، أو من مطالعة كتب التاريخ، في حين أن تعلم لغة الآخر هي فقط وحدها التي تمكن مكتسبها تعلمًا وفهمًا واستيعابًا وتفسيرًا أن يصحح معتقداته حول الآخر الذي كان لديه تصور خطأ من خلال معلومات استقاها من العالم المحيط به، قد تكون صحيحة أو خاطئة حسب طبيعة البيئة التي ينتمي إليها، وحسب المتغير السوسيو ثقافي المتحكم في دلالة تلك المعلومات أو حول الشيء الذي طرح موضوع التمثلات على الواجهة التعليمية كاللغة العربية مثلاً.

وبناء على هذا ينصب اهتمام الديداكتيكي على توضيح العلاقة التي يحققها المتعلم ما بين المعرفة الجديدة التي يجب إتقانها، والمعارف السابقة الموجودة لديه.

وبهذا الصدد يقول وليد العناتي عن تعلم العربية: «إن تعليمها هو المدخل الرئيس الذي تقدم به الحضارة العربية الإسلامية وثقافتها، وهي الوسيلة لإطلاع الآخر على حقيقة هذه الحضارة، ودحض الأفكار الزائفة التي يروجها أعداء العرب والمسلمين... »[1].

وتعد الأردن من أكثر الدول استقطابًا للراغبين في تعلم العربية من الناطقين بغيرها، وما كتاب «نون والقلم ... مهارات القراءة والكتابة للمبتدئين» لمحمود الشافعي إلا دليل على الحركة الناهضة في هذا المجال في الأردن، ولقد انطلق الشافعي في كتابه هذا من رؤى لسانية وأخرى تربوية تمزج بين اللسانيات التربوية واللسانيات الاجتماعية؛ تمثلت في الحروف/الأصوات التي لم تأت معزولة، وإنما صاغها في شكل كلمات مشفوعة بصور لتعزيز الربط بين المنطوق والمكتوب والصورة النفسية لدلالة الكلمة، وبعد ذلك ينتقل الشافعي إلى السياق الكلي في تقديم المفردات والتراكيب في جمل مفيدة تطول أو تقتصر إلى أن تنتهي بالنص الكامل، وهو تدرج محسوب يتوافق وبناء المتعلمين (النفسي من حيث الاعتماد على إلفه واعتياده اللغة العربية)[2].

وفي المرحلة الثانية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي بيئتهم لابد أولاً من:

١ – التعرف على الطلبة بإجراء حوار لمعرفة التمثلات والتصورات التي يحملونها في أذهانهم تجاه

(١) العربية في اللسانيات التطبيقية، وليد العناتي، دار كنوز للمعرفة العلمية، الأردن، ط ١، ٢٠١١م، ص ٢٠٩.

(٢) ينظر: المرجع نفسه، ص ٢٠٩.

اللغة العربية، وتجاه العرب، فلا نحدد المسلمين، لأن المسلمين يوجدون في كل بقاع العالم، لذلك لا بد في تعليمية العربية من أبعاد مسألة الدين الإسلامي، لأن اكتساب العربية اكتسابًا جيدًا وواعيًا هو تحصيل حاصل للاطلاع على الدين الإسلامي، فصورة العربي وهو يقدم العربية في طبق نظيف وجميل، وبأسلوب متحضر وراق وبسلوك أخلاقي رفيع، وبأدب حسن، سيغير لا محالة نظرة الآخر ومعتقده نحو العرب والإسلام.

٢- وفي المرحلة الثانية من تعليمية العربية لا بد أولاً من إعطاء نبذة تاريخية عن العربية، وبأنها كانت تعيش بلا صراع ولا تعصب مع الحضارات المجاورة.

٣- المرحلة الثالثة تقديم الحروف بشكل خطي وصوتي بعد إدراك الحروف والتفريق بين الأصوات كتابة ونطقًا مثل (ب ، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، ص، ض، ش، س، ط، ظ، ع، غ).

٤- المرحلة الرابعة تكوين جمل بسيطة، جمل اسمية مكونة من مبتدأ وخبر وجمل فعلية فعل وفاعل.

٥- المرحلة الخامسة تكوين جمل اسمية مع تنوع الخبر.

٦- المرحلة السادسة جمل فعلية أفعالها لازمة، وأخرى أفعالها متعدية، جمل تكون من بيئة المتعلم، مثلاً إذا كنا نعلم فئة من فرنسا نقول: فرنسا جميلة، فرنسا عاصمتها باريس، فرنسا تقع في أوروبا، وهكذا مع الجمل الفعلية.

٧- المرحلة السابعة بعدما نشعر أن الطلبة قد أدركوا الفرق بين الجمل الاسمية والفعلية نقدم لهم نصوصًا قصيرة من التراث ذات ألفاظ جميلة، ونطالبهم باستخراج جمل بسيطة فعلية (إجراء تمارين لتقويم الاكتساب)، على ألا نغفل، أن نشير إلى المعرفة والنكرة، والفرق بينهما وال: القمرية التي تكتب وتنطق (وال الشمسية) التي تكتب ولا تنطق، وفي كل مرة إذا تعذر الفهم نيسره بمقارنة بين اللغة الأصل واللغة الهدف.

٨- تصريف الأفعال في الماضي والحاضر والمستقبل والاشتقاق وصيغ المبالغة.

٩- البلاغة: لا بد من تقديم أمثلة بسيطة في نصوص من التراث لاستخراج كل الصور البيانية (التشبيه، والاستعارة، والكناية) والألوان البديعية (الجناس، السجع، الطباق) على أن نركز على الذوق والجمال.

وأنا أعتقد أن نسبة النجاح في اكتساب اللغة العربية من قبل الناطقين بغيرها تعتمد بالدرجة الأولى على الفاعل التعليمي، أي على من يقدم المادة التعليمية.

مكونات المادة التعليمية:

- نظام العربية الصوتي.
- نظام العربية الكتابي.
- المفردات والمعجم.
- الموضوعات النحوية والصرفية.
- التراكيب النحوية.
- التراكيب اللغوية.

النظام الصوتي:

ويمكن الاستعانة في نظام العربية الصوتي بمنهج الشافعي، حيث إنه يقدم مفردات متماثلة في النطق، ولكنها تختلف معنى وكتابة ومن ذلك: (مطر ← مطار) (زيت←زيتون) (مسافرًا ← مسافران) (مسافرٍ ← مسافرين)،...

فالحركات الطويلة والحركات القصيرة ملمح يميز العربية عن غيرها من اللغات الأخرى.

(ال) القمرية و(ال) الشمسية: وقد قدمها الشافعي في شكل جداول: حتى يتمكن المتعلم الهدف من حفظها واستيعابها وهي طريقة ميسرة جدًّا.

ء	إبريق	الإبريق
ب	بيت	البيت
ج	جبل	الجبل
ح	جبل	الجبل
خ	خيمة	الخيمة
ع	عصير	العصير
غ	غرفة	الغرفة
ف	فستان	الفستان
ي	ياسمين	الياسمين
و	ورد	الورد

ت	تلميذ	التلميذ
ث	ثلاجة	الثلاجة
د	دفتر	الدفتر
ذ	ذهب	الذهب
ر	رجل	الرجل
ز	زيتون	الزيتون
س	سفينة	السفينة
ش	شمس	الشمس
ص	صيف	الصيف
ض	ضيق	الضيق
ط	طالب	الطالب
ظ	ظالم	الظالم

همزة الوصل وهمزة القطع، التاء في الأفعال والأسماء المفتوحة، والتاء المربوطة في الأسماء فقط (مدرسية).

ملحوظة: وللتفريق بين هذه الأصوات والحروف لا بد من استخدام الحاسوب وكل الوسائط التكنولوجيا الخاصة بالسمعي البصري، لأن السماع والرؤية هما الموردان الأساسان في العملية التعلمية التعليمية، وخاصة مع ما جادت به تقنية الاتصال الحديثة من وسائط يمكنها استيعاب كل ذلك، وتعويض كل نقص، وتوضيح كل ما غمض.

أسماء الإشارة: هذا، هذه، هؤلاء، ذلك حيث الألف المهملة التي تنطق ولا تكتب.

الألف التي تكتب ولا تنطق، كما في واو الجماعة (هم خرجوا)، حروف الجر، الضمائر، الأسماء، الأفعال.

التركيز على الألفاظ الشائعة التي يحتاجها مبدئيًّا المتعلم من مثل: الفواكه، أو الفاكهة (برتقال، موز،...) تدل على عدد كبير من المفردات اللغوية، يشتري (قلمًا، كتابًا، قميصًا،...) ترتبط بعدد كبير من المفردات التي يحتاجها المتعلم.

القرب والملاصقة: المهنة، العمر، الجنسية، الأدوات التي يستعملها، تقديم المعنى الحقيقي على المعنى المجازي.

فصاحة الكلمة: سهولة النطق والكتابة، التدرج والتنوع والتكرار، نتدرج في تعليم الألفاظ البسيطة والسّهلة النطق، ثم ننوع ذلك اللفظ في الاستعمال أي في التركيب بالمرادفة، أو هو نفسه بحيث يأخذ دلالات متنوعة أو بضده، ثم تكرار اللفظ قليل الاستعمال في الحياة اليومية، والذي لا يحتاجه الطالب إلا في البحث العلمي لا في تعامله مع الناس.

ولا بد أن يدعم تعلم أي لغة أجنبية بالصور والألعاب وبالألوان والرسومات والحيوانات والخضروات والملابس والأطعمة والأشربة والعملات والأرقام وكل ما من شأنه تيسير العملية التعلمية، ولعل من أهم الوسائل التدعيمية الصور، لأنها تقدم المعنى المباشر للفظ مثل امرأة، دار، جمل، حصان،....

إن ما نود تحقيقه هو الكفاية التواصلية لدى متعلم اللغة العربية، من أجل أولاً التواصل مع أبناء هذه اللغة، ثم بعد ذلك تعطى الحرية للمتعلم في مواصلة الدراسة لتطوير لغته، وذلك بقراءته لتراث السلف والخلف.

ومن أجل تحقيق تعليمية اللغة الهدف، فعلى الفاعل التعليمي أن يكون مقلدًا وممثلاً وصولاً إلى التعليم في جو من المتعة والرغبة في التحصيل «وقد تعاظمت أهمية الألعاب اللغوية مع دخول الحاسوب مجال تعليم اللغات الأجنبية، إذ يمكن استثمار الحاسوب والوسائط المتعددة في تصميم عدد من الألعاب اللغوية التي يمكن للمعلم ممارستها بجهد ذاتي، وقد تنوع هذه الألعاب فتكون صوتية أو معجمية أو تركيبية أو كتابية،... أما الإنترنت فإن استخدامها في هذا المجال يتعاظم في المستويات المتقدمة ولاسيما في المهارات الكتابية»[1].

الموضوعات النحوية الصرفية الواجب تعلمها:

- تحويل المذكر إلى مؤنث بإضافة التاء المربوطة.
- المفرد، المثنى، والجمع (المؤنث السالم، المذكر السالم، جمع تكسير).
- العدد: ١، ٢ في سياق جملة يكون العدد فيها صفة؛ مثلاً: اشتريت قلمًا واحدًا، اشتريت قلمين اثنين.
- الضمائر: من حيث الجهة والعدد والجنس.
- الفعل الماضي والمضارع والأمر مع التركيز على المضارع الدال على الحقيقة أو العادة.
- تحويل الماضي من مثبت إلى منفي والعكس.
- تحويل المضارع من مثبت إلى منفي والعكس.
- إثبات الفعل المستقبل بـ (س، سوف) ونفيه بـ (لن) تصريف الأفعال مع كل الأزمنة ومع كل الضمائر.
- اتصال الأسماء بالمضارع.
- استخدام حروف الاسم المنسوب، الفعل المتعدي بحرف الجر الأوزان الصرفية.
- قوانين التحويل: من المذكر إلى المؤنث، العدد من مفرد إلى مثنى إلى الجمع، الزمن من ماض إلى مضارع إلى مستقبل.
- وكل ما يتم تقديمه لابد من اعتباره مهارات لغوية يجب على متعلم العربية أن يكتسبها لأنها بمثابة الأساس في العملية التعلمية وفي التواصل بالعربية.
- لا بد من توفير معجم لمفردات العربية ميسر لمن يرغب في تعلم العربية من الناطقين بغيرها،

(١) العربية في اللسانيات التطبيقية، وليد العناتي، ص ٢١٩.

ورقي وآخر إلكتروني يتضمن أولاً الحروف كتابة، ثم المفردات (عربي-عربي) وأخرى حسب لغة الفئة الهدف.

واستثمار اللسانيات هو الذي يفرض على الديداكتيكا استخدام الحاسوب في هذه المهمة؛ لأن مبادئها وأسسها علمية موضوعية كالدال والمدلول والعلامة والأيقونة والشفرة والمثير والاستجابة والتحويل والتوليد، والتوزيع والملاءمة والغاية والقصد.

تأليف معجم عربي خاص للناطقين بغير العربية:

اللغة الأم للناطقين بها هي ملكة وسليقة تعينها المرونة اللغوية التي يتعرض لها في مجتمعه الناطق بها، أما اللغة الأجنبية فإنه يسلك فيها سبيل التعلم، وشتان بين التعلم والاكتساب!

إن أيسر وأفضل طريقة لتعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها هي استخدام الحاسوب ببرمجياته المتنوعة والمتعددة والمهيأة سلفًا لهذا الغرض التعليمي، ولعل الذي ييسر عملية التعلم والاكتساب هو المعجم الحاسوبي الذي يرى وليد العناتي بأنه «أجدى وأنفع في تعليم العربية للناطقين بغيرها من المعجم الورقي، على أن ذلك لا يعني كمال المعجم الحاسوبي، فإن ارتفاع التكلفة والمشكلات التقنية قد تمثل مشكلات واقعية للمتعلمين[1].

وإلى جانب الشافعي، فقد أعد وليد العناتي معجمًا حاسوبيًا لتعليم العربية للناطقين بغيرها، بحيث رصد كل مستويات العربية، بالإضافة إلى معظم أعلامها ومعظم أمهات الكتب والمصادر التي تساعد على تقريب العربية للناطقين بغيرها، يقول العناتي موضحًا الفئة المستهدفة «صمم هذا المعجم للناطقين بغير العربية من الجنسيات كلها، وهو موجه إلى جميع مستويات المتعلمين، من المبتدئين إلى المتقدمين، وقد يتساءل الناس كيف يمكن أن يساوي المعجم بين مستويات المتعلمين جميعًا؟ والقول: إن المادة التي يتضمنها المعجم في مستوياتها المتعددة تتدرج من الجذر الأصلي إلى كل ما يتعلق بهذا الجذر من بناء صوتي ومشتقات صرفية وأعاريب نحوية وتعبيرات اصطلاحية، ومدونات نصية متكاملة تتفاوت في أطوالها... وهذه المعلومات لا يستغني عنها أي متعلم أجنبي مهما علا قدر تحصيله من العربية، على أن تصميم المعجم انتهى إلى رسم طريقتين للبحث في محتوياته»[2].

---

(١) العربية في اللسانيات التطبيقية، وليد العناتي، ص ٢٣٤.

(٢) العربية في اللسانيات التطبيقية، وليد العناتي، ص ٢٤٥.

ولقد شرح الطريقتين، إذ تتم الطريقة الأولى بالنقر على الجذر الأصلي للمفردة، والطريقة الثانية تتم بكتابة اللفظ أو الدال المراد البحث عن معناه، حيث ينتهي البحث بتجريد ذلك اللفظ من الزوائد وتحديد الجذر الأصلي.

ويواصل العناتي شارحًا لمعجمه، ومؤكدًا أهميته في مجال تعليمية العربية للناطقين بغيرها فيقول: «ثم إن هذا المعجم يقدم خدمة عظيمة لمعلمي العربية للناطقين بغيرها، ذلك أنه يجمع في مكان واحد كمًا هائلاً من المعلومات والمعارف والمهارات التي تغنيهم عن كثير من مصادر التعلم، ولاسيما مع الاستفادة من تقنيات الوسائط المتعددة، وتتعاظم فائدته عندما يستعمل في بلد غير ناطق بالعربية»[1].

وجدير بالذكر أن هناك مساعي جليلة من قبل كثير من الباحثين في مجال حوسبة اللغة العربية حتى تكون في متناول الناطقين بها، والناطقين بغيرها، فالإضافة إلى محمود الشافعي ووليد العناتي هناك أيضًا مخابر جزائرية كمخبر المعالجة الآلية للغة العربية بجامعة تلمسان، بإدارة الأستاذ الدكتور سيدي محمد غتري، وهناك مشروع الذخيرة الخليلية العربية للأستاذ الدكتور الحاج عبدالرحمن صالح، وهناك أيضًا تلك الإنجازات العظيمة التي يقدمها عبدالقادر الفاسي الفهري، بالإضافة إلى ثلة من الباحثين؛ محمد ولد عبدالله ولد بياه، عز الدين مزروعي، عبدالحق لخواجة، عبدالوافي مزيان، شوقي أمين، هؤلاء الباحثون الذين أسسوا برنامجًا للتشكيل الآلي أسموه «برنامج للتشكيل الآلي للتحليل العربي سنة ٢٠١٢م بجامعة وجدة بالمغرب، حيث تتم المعالجة في هذا البرنامج من مستويين؛ يعتمد الأول على مخرجات برنامج عربي مفتوح المصدر، هو برنامج الخليل للتحليل الصرفي، وتحتوي هذه المخرجات على التشكيلات الممكنة للكلمة خارج سياقها من النص، أما المستوى الثاني فيعتمد على منهج إحصائي باستخدام نماذج ماركوف (Hidden Markov Models)[2].

ولقد اهتمت هذه النخبة من الباحثين بتشكيل النصوص العربية، لأن غياب الصوائت القصيرة (Stort vonocls) أي الفتحة والضمة والكسرة بالإضافة إلى علامات التنوين والشدة والسكون

(١) نفسه، ص ن.

(٢) مقاربة جديدة للتشكل الآلي باستخدام برنامج الخليل للتحليل الصرفي، مجموعة باحثين، مجلة اللسان العربي، ع ٧٧، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب بالرباط، المغرب، ٢٠١٣م، ص ١٩.

يؤدي إلى غموض النص العربي خاصة من قبل متعلمي العربية من غير الناطقين بها، والأشخاص ذوي الصعوبات في التعلم خلافًا للغات الأوروبية التي يسهل فيها إيجاد التقابل بين المقاطع المكتوبة والفونيمات المنطوقة.

ويقوم الأستاذ الدكتور عبدالعلي الودغيري بجامعة الرباط بإنجاز القاموس العربي التاريخي في ضوء التجربة الفرنسية، ويهدف هذا الباحث من وراء تأليفه لهذا القاموس إلى «أن يكون العمل موجهًا لجميع المهتمين مختصين وغير مختصين بمعرفة كل شيء عن استعمالات الألفاظ العربية وتاريخها وتطورها شكلاً ومضمونًا، دلالة وصوتًا، حاضرًا وماضيًا، لكونها الوعاء الذي احتفظ بجميع التفصيلات الصغيرة عن تاريخ الحضارة العربية والإسلامية في جوانبها الثقافية والعلمية والأدبية والاجتماعية والدينية والسياسية والاقتصادية والصناعة والتجارة، وبكل ما فيها من فنون، وعادات وتقاليد وأساليب في العيش والسلوك والمأكل والمشرب والملبس والمسكن والفرح والحزن في السلم والحرب، ومفاهيم فكرية ومضامين فلسفية، وأدوات وإنجازات في كل المجالات العملية والنظرية التي تمس الإنسان الذي استعمل هذه اللغة وأبدع فيها وعبّر بها عن أدق خلجات نفسه ومشاعره وأحاسيسه ونبضات قلبه وكل آماله وآلامه وسعادته وشقائه، فكل شيء عرفه الإنسان أو اخترعه أو رآه أو سمعه أو لامسه، سماه بألفاظ من اللغة، وكل شيء أحس به أو فكر فيه عبّر عنه باللغة، وكل شيء أراد إبلاغه على الآخر صوره له وأوصل فكرته إليه باللغة»[(١)].

والحديث عن المهتمين بترقية اللغة العربية وإعادة مكانتها إليها، يطول ويلزمه بحث مستقل، وإنما أوردت هذه النماذج لأؤكد للمتلقي أن هناك اهتمامًا كبيرًا بتعليمية اللغة العربية لأبنائها الذين تخلوا عنها بسبب العامية المتفشية، وبين المصطلحات الوافدة عبر كل الوسائط سواء التكنولوجية أو التلفزية.

إن ما أود التركيز عليه في تعليمية العربية للناطقين بغيرها، هو فعل القراءة والتعبير ثم الكتابة، فالقراءة في أبسط تعريف لها هي عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج

(١) نحو خطة لإنجاز القاموس العربي التاريخي في ضوء التجربة الفرنسية، أ. د. عبدالعلي الودغيري، مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة، ع٧٤/٢٠١٤م، ص ٤٤، ٤٥.

والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات»[1].

يقول العناتي: «تشبه الكفاية اللغوية أن تتلخص أداءً لغويًّا ناجزًا في مهارتين رئيستين؛ القراءة والكتابة، إذ يمثلان معيارين عامين لقياس ما ينبغي أن يكون المتعلم حصله من كفايات لغوية أخرى، كالكفايات النحوية والصرفية والمعجمية والأسلوبية والبنائية والكتابية والنصية»[2]، حيث إنه يرى أن القراءة مهارات تحليلية، والتعبير (الكتابة) مهارات تركيبية تستدعي جميع الكفايات التي تعلمها سابقًا لينتج نصًّا مفهومًا وصحيحًا على مقتضى قوانين العربية؛ على أن تحمل كتابته أو تعبيره المنطوق رسالة أو إبلاغًا أو توجيهًا؛ أي أن تكون هادفة.

ولقد أدى ظهور اللسانيات الحاسوبية Computational Linguistics في مطلع النصف الأخير من القرن العشرين إلى طفرة معلوماتية هائلة، أمكن معها تطويع الآلة لمعالجة المجموعات الضخمة من النصوص، أو ما يعرف بالمدونات اللغوية (Linguistic corpora) بالإضافة إلى معالجة اللغات الطبيعية (natural language processing) (NLP) عبر مستويات التحليل اللغوي بما في ذلك مستوى التحليل المعجمي.

وصار بالإمكان الاستغناء عن الجهود البشرية الجبارة في مراحل الصناعة المعجمية، جمعًا وتمريرًا ونشرًا، وأصبح دور الحاسوب يتجاوز توفير الجهود والطاقات إلى توحيد معايير الصناعة المعجمية وتيسير عمليات التحرير والمراجعة[3].

فالملحوظ أنه قد تم إخضاع الآلة (الحاسوب) لمتطلبات الصناعة بداية من مرحلة الجمع إلى معالجة النصوص على مستوى المباني والمعاني إلى أن يتاح المعجم عبر صفحات الشابكات العنكبوتية.

وتبنى اللسانيات الحاسوبية على تصور نظري، يرى الحاسوب كأنما هو عمل بشري يحاول استنكاه العمليات العقلية والنفسية التي يؤديها العقل البشري عندما ينتج اللغة ويفهمها ويدركها، ولكنها تستدرك على الحاسوب أنه جهاز أصم وليس له قدرة إبداعية، ولذلك ينبغي أن يوصف للحاسوب النظام اللغوي توصيفًا دقيقًا، يستنفد المشكلات اللغوية (السياق، والعوامل التي تتدخل

(١) القراءة والثقافة الترجمة، محمد اليد ريان، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، د.ط، د.ت، ص ١١.

(٢) العربية في اللسانيات التطبيقية، وليد العناتي، ص ١٨٠.

(٣) صوتية المعجم التاريخي للغة العربية، المعتز بالله السعيد، مجلة اللسان العربي، ع٧٤، ص ٥٩.

في إنتاج الكلام...)، التي يدركها الإنسان بالحدس، وهي عوامل خارجية غير لغوية كالسياق والخبرة والمعرفة المشتركة، أو عوامل نفسية تتعلق بالحدس والعقل والذاكرة[١].

وأمام هذا الوضع الجديد، فلا بد من تحقيق التفاعل بين الإنسان والآلة، حتى لا يصادف عقبة في التواصل؛ إذ لا بد بالنسبة لتعليم العربية من تعريب الحاسوب، من أجل تطويعه للحرف العربي بغية تنمية نشاط المتلقي ومن أجل مسايرة التطورات الحاصلة والمذهلة في عالم التقنية التي لا تكاد تقف عند تقنية حتى تظهر تقنية أحسن منها وأسرع.

ولقد حققت اللسانيات الحاسوبية إنجازات هائلة في حفظ المعلومات وتوثيقها وفهرستها وترتيبها واسترجاعها كلما احتجنا إليها، ولعل أهم مبتكرات العقل البشري في مجال التوثيق وحفظ المعلومات قواعد البيانات الخاصة التي تمثل فرصة عظيمة لتخزين أكبر قدر من المعلومات؛ كتوثيق البحث العلمي، والموارد ونوع المنشورات أو المؤلف.

يقول عبدالسلام المسدي مقارنًا نقل المعلومة بثقل الأجسام من حيث المبادئ الفيزيائية: «إن طاقة أي معلومة من المعلومات تساوي مضمونها الثقافي مضروبًا في عامل الزمن الذي تتجلى فيه، وبهذا التصور وفي هذا السياق نفهم كيف يغدو البحث في سلطة المعلومة جزءًا من البحث في خصائص الثقافة ومدخلاً إلى استقصاء آليات إنتاجها...»[٢].

ليواصل حديثه عن علاقة اللسانيات باكتساب اللغة قائلاً: «وإذا حرزت اللسانيات درجة متقدمة من الشمول، فقد تأهلت إلى صياغة التجربة الإنسانية في مجال التربية بشكل شامل، بل بشكل يكاد يكون قاطعًا ولا سيما في مجال تعليم اللغات، هذا المجال الذي التقى في دائرته مشربان: عالمية التجربة المعرفية كما أسسها البحث اللساني الحديث، وعالمية الإجراء الاختباري كما تحقق في مبحث اكتساب اللغة، وهكذا التحقت على هذا النسق كونية المفاهيم التربوية، بكونية الحقائق اللسانية، ناهيك أن مجالات الاختصاص المعرفي قد رتبت في منظومات جديدة، فبرز حقل جديد من الاختصاصات المتضافرة يسمى «التعليمية»[٣].

---

(١) العربية في اللسانيات التطبيقية، وليد العناتي، ص ٢٧٧.

(٢) الهوية العربية والأمن اللغوي (دراسة وتوثيق)، عبدالسلام المسدي، المركز العربي ودراسة السياسات، بيروت، ط ١، ٢٠١٤م، ص ٢٢٢.

(٣) الهوية العربية والأمن اللغوي، عبدالسلام المسدي، ص ٣٤٨، ٣٤٩.

ومن جهة نظر المسدي في حقل التعليمية أنها انبثقت «من أقاصي الإرث المنهجي الذي استند إليه الفكر الإنساني الحديث واعتضدته العلوم الإنسانية قاطبة، انبثق الاكتساب اللغوي كمركز تقاطع المسالك المعرفية، فانبلج معه التضافر في صيغ متعددة الأطراف ومتناظرة الأبعاد كما لم تشهده العلوم المتمازجة الاختصاصات من قبل»[1].

ويتجلى دور اللسانيات في عملية تعليم اللغة من خلال تحديد هذه العملية لتصبح عملية إدراك متعمق ومتيقظ من قبل المتعلم لاستعمال اللغة في المجتمع، حيث توفر اللسانيات للفاعل التعليمي (المعلم) الوصف الدقيق للغة ولظروف استعمالها، انطلاقًا من مبادئ اللسانيات التداولية: أي فئة يعلم، ماذا يعلم؟ وما الحاجات الضرورية لمتطلبات المتعلم؟ لذلك فالتحليل اللساني العلمي للغة يهدف إلى تحديد بنية اللغة ووصفها وتفسيرها كي يتزود الفاعل التعليمي بالأسس المعرفية التي يتكئ عليها في مهمته التربوية التعليمية، والهدف الأساس من تعليمية اللغة؛ هو كيفية استعمالها في المجتمع الناطق بها، وكيف باستطاعته أن ينتج بها، لأننا نستطيع أن نقرأ بأي لغة أجنبية قراءة جيدة؛ ولكن دون إدراك لمعانيها، وإذا لم ندركها فلا نستطيع أن نتواصل بها، ولا أن ننتج بها.

وختامًا نقول: إن الطريق المثلى لتحقيق التقدم والانفتاح على الآخر، هو العلم ونشر المعرفة واكتسابها بين كل الشعوب في ظل القرية الكونية، وباستثمار الوسائط التقنية المتعددة وبالقراءة وحدها نكشف ثمار العقول ولباب النقول.

أو ليست أول كلمة نزلت من السماء إلى الأرض على العبد الذي اصطفاه الله رسولاً للعالمين هي «اقرأ» على لسان جبريل –عليه السلام– إنها دعوة للقراءة والتبليغ، والقراءة والتبليغ لا يكونان إلا بالتعليم، والتعليم هو التغيير والتعديل، وهو الانتقال من جهل الأمور إلى معرفة كنهها، وإذا كانت القراءة لا تؤدى إلا باللغة، فلأن للغة دورًا مهمًّا في الحياة الإنسانية في التواصل الاجتماعي المحلي والعالمي، وأيضًا هي وسيلة أخرى من وسائل الاتصال والتواصل، كالسيميائيات والرموز والرسم والصور وغيرها.

ولقد ربط علماء الاجتماع بين الحياة البشرية وبين اللغة بعاملين أساسين هما: اللغة والعمل بها، ولقد كرّم الله الإنسان بنطق اللغة فقال: ﴿الرَّحْمَنُ، عَلَّمَ الْقُرْآنَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ، عَلَّمَهُ

(١) نفسه، ص ٢٤٩.

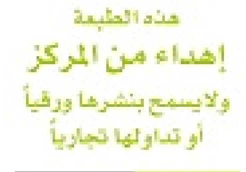
الْبَيَانَ ﴾[1] أي مكنه ومنحه القدرة على التعبير عمّا يجول في فكره بالمنطق الفصيح، من فهم بيان وغيره إذ ميزه عن الحيوانات، وجعله مستعدًا لتلقي العلوم والخلافة في الأرض، وهذه نعم عظمى تستوجب الشكر والامتنان.

وفي سورة القلم قال تعالى: ﴿ ن ۚ وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ ﴾[2]، وفي الآية: ٢٨٢ من سورة البقرة ورد قوله جلّ شأنه: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ ﴾، وهاتان الآيتان دعوتان من الله عزّ وجلّ إلى القراءة والكتابة لما لهما من عظيم شأن في الحياة الإنسانية.

فإذا كانت القراءة هي أوسع مصادر العلم والتوسع المعرفي من أن عرف القلم طريقًا للقرطاس، فالكتابة هي ذاكرة الفرد والأمة والشعوب، وهي منبع لكل المعارف الكونية التي لم يعد صعبًا الآن بفضل التقنية الحديثة استرجاعها والاطلاع على كل المعارف الإنسانية منذ عهد التدوين إلى يومنا هذا، وكل هذا بفضل العلم والبحث، قال تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا ﴾، سورة طه، الآية : ١٤٤. وقال أيضًا: «وَمَا أُوتِيتُم مِّنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلاً»، سورة الإسراء، الآية: ٨٥، فبحر العلم كما هو واضح في الآيتين، بحر لا تنتهي شواطئه أبدًا أن يرث الله الأرض ومن عليها.

(١) سورة الرحمن، الآية ١-٤.

(٢) سورة القلم، الآية ١.



الخاتمـــة:

وبعد هذا العرض الموجز الذي قدمناه في ورقتنا البحثية نخلص إلى أن الغرض مـــن تـــدريس العربية للناطقين بغيرها ليس هو نشرها عالميًا فحسب؛ وإنما الغاية العظمى هي أن يقرأنا الآخر لكي يصحح معتقداته حولنا نحن العرب، هذا من جهتنا نحن، أما من جهته هو فإنه سيكتسب لغة تمكنه من اكتساب إضافة علمية تحفزه على البحث في تراث العربية والاطلاع على منجزات ذويها قديمًا وحديثًا، وتعلم أي لغة أخرى هو مكسب ثمين للإنسان كي يتواصل مع بني جنسه من البشر، أمـــا الغاية من استثمار اللسانيات واستخدام الحاسوب باستغلال تقنياته وسائطه المتعددة؛ فهي تحقيـــق أعلى درجات الإنجاز من حيث إن الحاسوب يسهم في الاقتصاد في الوقت والجهد علـــى المعلـــم والمتعلم، وزيادة فاعلية الدروس، ومحاولة توفير فرص مناسبة للتعلم الثاني، وتعزيز المهـــارات الـــتي يحتاجها الطالب في مادته.

إننا نرغب في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها لكل سكان العالم، لا من أجـــل نـــشرها، وإنما من أجل التواصل والتعارف، ومن أجل أن يقرأنا الآخر ويصحح معتقداته حولنا نحن العرب، ومن أجل أن تنفتح أبحاثه هو كذلك على كل ما ننتج من إبداع في الأفكار كما نفعل نحن دائمًا، إذ معظم أبحاثنا الجامعية هي إسقاط للنظريات الغربية على تراثنا وإرثنا القديم والحديث والمعاصر.

فلعل سرّ تناحر الأجيال سببه هو عدم فهم الآخر، كيف يفكر؟ وماذا يريد؟ والسبيل لتحقيق الفهم واستمرار التواصل ونبذ العنف وتفادي الحروب؛ هو اللغة، إنها اللغـــة الـــتي لا تتـــأتى إلا بتعليمها للآخر، فالواجب أن نتعلم أكبر قدر ممكن من اللغات لتحقيق الأمن والـــسلام العـــالمين، وتطوير المعرفة العلمية بتلك الإضافات التي نجنيها من قراءتنا للآخر وقراءته لنا.

إن النموذج المرتقب تحقيقه هو الأمن والسلام، والسبيل إلى ذلك هو تعلـــم لغـــة الآخـــر، فبالحـــوار والتواصـــل (تواصـــل الحضارات) نتعايش ونتعارف وتتحقـــق سنّة الله على أرضـــه: ﴿ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ﴾، سورة الحجرات، الآية: ١٣. والتعارف هـــو التعـــايش والتواصل ومع التعارف يتحقق الأمن والسلام.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.

الكتـــب:

- بريجيتيه بارتشت، مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى ناعوم تشومســكي، دار المختـــار للنـــشر والتوزيع، ترجمة سعيد حسن بحيري، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٤م.
- حسان الباهي، اللغة والمنطق، بحث في المفارقات، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط ١، ٢٠٠٠م.
- سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، ١٩٩٩م، ج١.
- عبدالسلام المسدي، المعرفة اللغوية وأثرها في الاختيار اللغوي، منــشورات كليـــة الآداب والعلـــوم الإنسانية، الرباط، المغرب، د.ط.
- عبدالسلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي (دراسة وتوثيق)، المركز العربي ودراسة السياسات، بيروت، ط ١، ٢٠١٤م.
- عبدالعلى الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم، (عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية الثقافيـــة)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط ١، ٢٠١٤م.
- عبداللطيف الفاربي، معجم علوم التربية، نقلاً عن مقال ديداكتيكا اللغات، على آيت أوشان، مجلـــة كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية، مكناس، سلسلة الندوات ١٤، المغرب، ٢٠٠٢م.
- علي آيت أوشان، ديداكتيكا اللغات، مجلة الآداب وعلوم الإنسانية، سلسلة الندوات ١٥/٢٠٠٢م.
- محمد اليد ريان، القراءة والثقافة الترجمة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، د.ط، د.ت.
- محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكى بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارســة (مقاربـــة تحليليـــة نقدية)، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط ١، ٢٠٠٢م.
- وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، دار كنوز للمعرفة العلمية، الأردن، ط ١، ٢٠١١م.

المجـــلات:

- أمينة فنان، ملاحظات حول الجانب اللساني من قضية تعليم وتعلم العربية، سلسلة الندوات، ع ١٤، جامعة مكناس، المغرب، ٢٠٠٢م.
- حسن مالك، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعلم وتعلم اللغات، مقاربات (مجلة العلـــوم الإنـــسانية)، المغرب، ط ١، ٢٠١٣م.
- عبدالعلى الودغيري، نحو خطة لإنجاز القاموس العربي التاريخى في ضوء التجربة الفرنسية، مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة، ع ٧٤/٢٠١٤م.
- مجموعة باحثين، مقاربة جديدة للتشكل الآلي باستخدام برنامج الخليل للتحليل الصرفي، مجلة اللـــسان العربي، ع ٧٧، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب بالربـــاط، المغـــرب، ٢٠١٣م.
- المعتز بالله السعيد، صوتية المعجم التاريخى للغة العربية، مجلة اللسان العربي، ع ٧٤.

سلسلة «التَّكلُّم»
في ضوء عناصر المنهج

أ. صابر عبدالفتاح المشرفي
كاتب ومؤلف

الملخص:

سلسلة «التكلُّم» هي سلسلة متكاملة حديثة، من إعداد:

صابر المشرفي – سعاد الخولي – أبو أويس محمود

ومن إصدارات «دار النيل» للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة، صدرت الطبعة الأولى منها عام ٢٠١٤م، والطبعة الثانية منها عام ٢٠١٥م. وتهدف هذه الورقة إلى التعريف بسلسلة «التكلُّم» في ضوء عناصر المنهج الأربعة وهي: (الأهداف والمحتوى وطريقة التدريس والتقويم)، وبناء على ذلك فقد اشتملت على العناصر الآتية:

أولا: المقدمة:

تحتوي المقدمة على بيان لمكانة اللغة العربية بين لغات العالم، وما تمتاز به من ميزات متعددة، والحاجة التي دعت مؤسسة «دار النيل» إلى إصدار سلسلة «التَّكَلُّم» في حُلَّة أنيقة، ومحتوى عالي الجودة، ومستوى رفيع يُضاهي مثيلاتها من سلاسل تعليم اللغات الأجنبية المشهورة. ودورها في رعاية فريق الإعداد حتى خروج السلسلة للنور، وتوفيرها لجميع المراكز والمؤسسات المَعْنِيَّة بتعليم العربية لغة ثانية في أنحاء العالم، وبعض السِّمات والخصائص التي تمتَّعت بها.

ثانيًا: تعريف سلسلة «التَّكلُّم» في ضوء عناصر المنهج يشمل ما يأتي:

- أهداف السلسلة والجمهور المُوَجَّهة إليه ولغتها.
- المحتوى: ويتحدث عن:
- مكونات السلسلة ومحتوى كل مستوى، ونبذة عنه، وأساليب اختيار المحتوى بشكل عام وطُرُق تنظيمه.
- طريقة التدريس المناسبة لتصميم المحتوى.
- أنواع التقويم التي اشتملت عليها السلسلة.

ثالثًا: الخاتمة.

أولاً: المقدمــة:

الحمد لله على ما أنعم، وله الشُّكْر على ما أحسن، والصلاة والسلام على خير خلقه محمــد النبي الأكرم، وعلى جميع رسله وأنبيائه وآلهم أجمعين.. وبعد:

فلا شكَّ أن اللغة العربية تحظَى بمكانة متقدمة بين لغات العالم في عصرنا هذا، فهــي تحتــل المرتبة الرابعة عالميًّا بين أكثر اللغات تحدثًا وانتشارًا، وتُعَد بحسب تقرير لغات المستقبل الصادر عن المجلس الثقافي البريطاني ثاني أكثر لغة أهمية لبريطانيا في المستقبل.

ويزيدُها تميُّزًا أنها لغة القرآن الكريم الذي هو الكتاب المقدَّس لأكثر من مليار مــسلم حــول العالم، ومن ناحية أخرى، فإن الموقع الجغرافيّ الذي تمتاز به الدول العربية إلى جانب ما تمتلكه مــن ثروات متنوعة كان حافزًا كبيرًا دَفَعَ العالم إلى التَّواصل مع سكانها بلغتهم العربيَّة ذاتها. ومن ثَــمَّ فإنَّ اللغةَ العربيَّة تُعَدُّ إحدى لغات العالم المحوريَّة فضلاً عن أصالتها، إذ كُتِب لها البقاء دون تغــيير مؤثر على مَرِّ العصور والأزمان.

ولقد شكَّل تعلم اللغات الأجنبية جزءًا أساسًا من حياة البشر على مدار تاريخهم، وأدت مواد تعليم اللغة دورًا مهمًّا في عملية تعلمها. وبالنَّظر إلى المواد المــتاحة لتعليم اللغات، يجد المرء بَونًــا شاسعًا بين الكُتب التعليمية والمواد المتاحة لتعلم لغة كالإنجليزية وبين غيرها من اللغات؛ فالخيارات المتاحة والخاصة بالكتب التعليمية والمواد التدريسية للغات من غير الإنجليزية تَتَّسِم بالقلَّة. كما يعوز تلك الكتب كثير من التطوير فيما يخص منهجها ومحتواها، وليست العربية بِدْعًا من ذلك كله.

فمع ما تتمتَّع به العربية من مكانة وفَضل غَنيين عن البيان، نجد أنَّ الدارسين للعربيــة مــن الناطقين بغيرها يُلاقون صعابًا في تعلُّمها، ويقاسون مشقَّة في دراســتها، وعلــى رغــم الجهــود المشكورة التي أخذت تُبذَل في العالم العربي خلال السنوات الأخيرة نحــو تطويــــر طــرائـــــق ومــواد تدريس اللغة العربية لغير العرب من الناطقين بلغات أخرى مختلفة، إلا أنها لا تبلغ مقــدارًا يسيرًا مما يُبذَل في سائر اللغات الأخرى، كالإنجليزية والإسبانية والفرنسية على سبيل المثال.

ففي الوقت الذي تقوم فيه على شأن تعليم تلك اللغات مؤسسات ضخمة، تتكون من الخبراء والفَنيِّين والمراجعين والمصمِّمين والمنسِّقين، ترعاهم دُور نشر كبيرة، فضلاً عن رعاية الدولة والمجامع العلمية اللُّغوية لها، وتصدر في اتجاهاتها عن مجلس واحد، نجدُ أن تجارِب تعليم العربية في هذا الميدان لا تزال في مراحلها الأولى.

ومن ثَمَّ قامت «دار النيل للنشر» ومقرها القاهرة بجمهورية مصر العربية بتذليلِ الصِّعاب وتوفير الوسائل والْمُعينات لفريق الإعداد لوضع منهج يتكامل فيه الشكل مع المضمون، إيمانًا منها بضرورة مواكبة التطوُّر والمجهود العلميّ العالميّ، وسدًّا للفجوة التي يشهدها سوق تعليم العربية في هذا المجال، وتلبيةً للحاجة إلى وجود سلسلة جديدة وديناميكية لتعليم اللغة العربية في صورتيها (المعاصرة والتراثية)، في حُلَّة أنيقة ومحتوى عالي الجودة، ومستوى رفيع يُضاهي مثيلاتها من سلاسل تعليم اللغات الأجنبية المشهورة. وانطلاقًا من الغاية التي تتوخاها هذه السلسلة سميت سلسلة «التكلُّم» سلسلة متكاملة في تعليم العربية بطريقة حديثة.

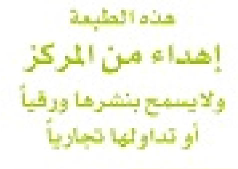
إن العربية لا تكتسب أهميتها من خلال احتلالها المركز الرابع عالميًّا بين أكثر اللغات استعمالاً وتحدثًا فقط، بل لأنها لغة القرآن الكريم. وبناءً عليه، يهتم معظم المسلمين اليوم بتعلم الحروف العربية فقط رغبة منهم في اكتساب القدرة على قراءة القرآن الكريم وتلاوته. ولكنهم لا يتعلمون اللغة كي يتمكنوا من التواصل بها مع الآخرين.

ويُعَدُّ أحد أهم أسباب ذلك هو الاستمرار في استخدام مواد تعليمية وتدريسية بالية، تتبع طرقًا ومناهجَ تقليدية عتيقة بدلاً من استخدام المناهج الإبداعية والتواصلية المستخدمة في معظم كتب تعليم اللغات في الوقت الراهن.

كما أنَّ هناك سببًا آخر، ألَا وهو ما تعرَّضت له اللغة العربية القياسية من تجاهلٍ، ونَتَج عن ذلك أنه بعد نحو عشرين عامًا من دراسة اللغة العربية الفصحى يجد الطلاب أنفسهم عاجزين عن التواصل بشكل لائق باللغة العربية المعاصرة، أو الوقوف على معاني اللغة المكتوبة سواء كانت معاصرة أم تراثية. ونظرًا لأنَّ «التكلم» قد صِيغ خِصِّيصًا لمعالجة تلكم الصعوبات، فقد ذاع صِيْتُ السلسلة وشاع خبرها وتَبَنَّتْها منذ نشرها في أكتوبر ٢٠١٤م عديدٌ من المؤسسات حول العالم، من الولايات المتحدة وحتى المملكة المتحدة، ومن البلقان وحتى إفريقيا.

وقد حرص فريق إعداد السلسلة بعد اطلاعه على السلاسل التعليمية الأخرى على تذليل العقبات وتيسير الصعوبات التي تواجه الدارسين للعربية من خلال تمتع السلسلة بالمميزات الآتية:

تَبَنِّيهَا لتقنيات التعليم الحديثة، ومقاربتها المتدرجة من السهل إلى الأصعب، وهو ما يجد المتعلمون معه شعورًا بالأريحية والاستعداد لمواجهة تحدِّي تعلم لغة جديدة. هذا فضلاً عن الأعمال الفنية التوضيحية، وطريقة الإخراج البسيطة والسهلة، والطباعة الفاخرة، والدَّعم بمواد تكميلية



مباشرة تحتوي على التدريب على المهارات، واختبارات التقدم، والمعاجم المدعمة بخمس عشرة لغة لمساعدة كل من المتعلمين والمعلمين على حدٍّ سواء.

ونظرًا لأنَّ غالبية الطامحين إلى تعلم العربية لغة ثانية من فئة الشباب والكبار فقد أُعِدَّت محتويات المنهج لتلائم هذه الفئة العُمْرية بالذَّات، ومن ثَمَّ فالمدارس الثانوية، ومعاهد تعليم اللغة العربية، والجامعات في معاهدها التحضيرية باللغة العربية، وكذا المعلمون المستقِلُّون، يمكنهم الإفادة من هذه السلسلة.

وممَّا يجدر ذكره أننا جرَّبْنا هذه السلسلة مرات عديدةً، وتعرضت لدراسات تقييمية جادة عربية وأجنبية[1]، وفتحنا الباب واسعًا أمام إخواننا وأخواتنا من المعلمين والمعلمات الذين تلقوا هذه السلسلة بالقبول عن طريق التواصل عبر موقع السلسلة www.at-takallum.com أو عبر التواصل الشخصي معهم، وهم بدورهم أتحفونا بعديد من المراجعات والمقترحات البنَّاءة والآراء الفاعلة والأفكار السديدة التي أسهمت في تطوير السلسلة شكلاً ومضمونًا خلال طبعتها الثانية بعد نفاد طبعتها الأولى في غضون عام تقريبًا.

وفي النهاية نسأل الله أن يَأْجُرَنا، بجهد الْمُقِلّ، في نشر لغة القرآن الكريم، وتذليل الصعوبات التي يعانيها التوَّاقون إلى تعلُّمها، والله من وراء القصد وإليه المرجع والمآب.

ثانياً: تعريف سلسلة «التّكلُّم» في ضوء عناصر المنهج:

مقدمـة:

ظَلَّ مفهوم المنهج منذ نشأته مرادفًا للمقرَّر الدراسي الذي يُقَدَّم للطلاب في مادة معينة حتى النصف الثاني من القرن العشرين، ثُم تطوَّرَ هذا المفهوم بعد تغير النظرة إلى العملية التعليمية وتَوسُّعها حتى صار يشمل كل الخبرات التي تقدم في شكل منظَّم، و لم يَعد قاصرًا على مجرد تلقين كمية من المعلومات.

---

(١) من الدراسات الجادة التي تعرضت لها السلسلة: دراسة من إنجاز فريق الدراسات التربوية، بمركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية وجدة – المملكة المغربية، في حوالي ٢٩ صفحة 4A، خلصت إلى الحكم عليها بجودة منتوجها الجمالي، وقوة مضمونها وسلامة مكوناتها، واوصت ببعض التوصيات التي أخذنا بجزء كبير منها في الطبعة الثانية، كذلك دراسة أخرى أجنبية أعدها: Jane Wightwick من أكسفورد (المكتبة)، قرر في نهايتها أن التكلم سلسلة بذل فيها جهد، أعدت للبالغين ولا تستغني عن المعلم، وأن الطالب في نهاية المستوى المتوسط منها سوف يكون قادرًا على الاتصال مع الفصحى المعاصرة (MSA)، وهي لغة الإعلام والعربية الرسمية.

وسعيًا من الخبراء والمختصين في مجال تعليم العربية لغة ثانية إلى تعريف إجرائي يحد من هـذا التوسع الذي طال المفهوم الحديث للمنهج ويضع تصورًا عمليًّا له يكسبه فائدة كبيرة في الجانب التطبيقي والعملي نجدهم قد تَبَنّوا هذا التعريف: «يقصد بمنهج تعليم العربية كلغة ثانية، تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية cognitive، والوجدانية affective، والنفس الحركية psychomottor، التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية التي تختلف عن لغاتهم، وتمكنهم من فهم ثقافتها، وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المعهد التعليمي أو خارجه، وذلك تحت إشراف هذا المعهد»[(١)].

وقد رأوا أنّ هذا التعريف مُميّزٌ لما يأتي:

أخذه بمبدأ التنظيم، وتمييزه بين مفهوم المنهج وعناصر المنهج، ونظرته الشاملة إلى تعليم اللغة على أنها ليست تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق والمعلومات حولها فحسب، وإنما تمكينهم من اكتساب مهاراتها، وتحديده لوظيفة اللغة بأنها لتحقيق الاتصال بين الناس، وليست محصورة في قراءة التراث فقط الخ ما ذكر من مميزات[(٢)].

وما يعنينا مما سبق هو أننا حرصنا عند إعدادنا سلسلة «التَّكلُّم» ألَّا تكون عبارة عن محتوى أو كتاب دراسي تقدم فيه خبرات المعلمين عن اللغة بمعزل عن واقعها الاتصالي والثقافي، بل حرصنا أن تتكامل فيها عناصر المنهج ومكوناته الأربعة التي هي: الأهداف والمحتوى والطريقة والتقويم، ومن ثَمَّ فإن تقديمنا السلسلة وتعريفنا لها سيكون في ضوء هذه العناصر الأربعة.

أ. أهداف السلسلة:

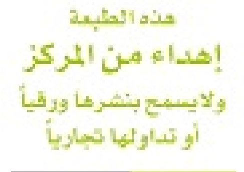
تعد الأهداف أول عناصر المنهج تخطيطًا وبناءً، ويترتب على تحديدها بدقة اختيار مواد المحتوى ومصاحباته والطرق والوسائل وأساليب التقويم التي تعين على تحقيق هذه الأهداف. وقبل تحديد أهداف السلسلة يتوجب علينا أن نبين مَنِ الجمهور الموجَّه إليه هذه السلسلة واللغة التي تستخدمها.

الجمهور الموجَّه إليه السلسلة واللغة المستخدمة:

سلسلة «التَّكلُّم» تتكون من ثلاثة مستويات (المبتدئين والمتوسطين والمتقدمين) وقد أُعِـدَّت

(١) راجع طعيمة رشدي أحمد "المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" ج١ جامعة أم القرى ص١٢٥.

(٢) انظر المرجع السابق، ص١٢٥.



لتكون موجَّهة للشباب والكبار من المسلمين وغيرهم، في بيئات متعددة سواء بيئة اللغة الأصلية أو بيئات أخرى.

خُصِّصَت فيها محتويات المستويين الأوليين (المبتدئين والمتوسطين) لتعليم العربيـــة لأغـــراض عامة، وخُصِّص مستوى المتقدمين بجزأيه لأغراض خاصة، أحدهما متخصِّص في لغة التراث، والآخر متخصِّص في لغة وسائل الإعلام(١).

ومن ثَمَّ فقد كانت لغة السلسلة في المستويين (المبتدئين والمتوسطين) هي الفصحى المعاصـــرة، أو كما يطلق عليها الخبراء العربية المعيارية المعاصرة modern standard arabic، الـــشائعة في الصحف اليومية والخطب والمراسلات الرسمية، وغير ذلك من مواقف تستخدم فيها الفصحى لغـــة للفهم والإفهام(٢)، مع الأخذ في الاعتبار الملحوظات والمعايير التي أبداها الخبراء والمختصُّون عنـــد اختيار المفردات والتراكيب التي تشتمل عليها هذه اللغة(٣).

أما لغة كتاب التُّراث في مستوى المتقدمين فهي فصحى التُّراث الأقرب إلى المجال الـــديني و الأدبي المتخصِّص، الشائع في الكتابات الدينية و الأدبية القديمة والشِّعر العربي في عصوره المتقدمـــة؛ ولذلك عددناها من باب تعليم العربية لأغراض خاصة، إذ الجمهور الموجَّه إليه هذا المحتوى هو من الراغبين في التواصل مع مصادر الثقافة العربية والإسلامية، وكتب الأدب العربي القديم، بِغَضِّ النظر عن الاتصال الفعلي المباشر بالناطقين بالعربية.

كما أُعِدَّ الجزء الآخر من مستوى المتقدمين للراغبين التوسع في لغة الإعلام والصحافة، حيث يركز على المصطلحات والتعابير الأكثر تداولاً في لغة الصحافة والإعلام، بجميع وسائلها المقـــروءة والمسموعة والمرئية.

وبناءً على ما سبق فإن هذه السلسلة تهدف إلى إجادة الطالب جميعَ المهارات اللُّغوية بحيث يكون في نهايتها قادرًا على تحقيق الأهداف السَّبعة

(١) ما زال الجزء المخصص لوسائل الإعلام قيد التأليف حتى تاريخ الدراسة، ويتوقع خروجه بعد عام.
(٢) طعيمة رشدي أحمد "المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" ج١ ص ١٥٣.
(٣) ومن هذه المعايير: شيوع الكلمة والتأكد من صحتها لغويًّا، وتفضيل المستخدمة على المهجورة وتفضيل الكلمة العربية على المعربة، هذا فضلا عن المعايير التربوية في اختيار المفردات كالسهولة والبساطة والكثافة والتعدد. راجع المرجـــع لرشدي طعيمة ص ١٥٣/١٥٤/١٥٥.

الآتية إجمالاً[(١)] :

١- التواصُل مع لغة الحياة اليومية بالفصحى تحدُّثًا وفهمًا.

٢- التواصُل مع لغة وسائل الإعلام استماعًا وقراءة وفهمًا.

٣- التواصُل مع لغة التُّراث الإسلامي والعربي استماعًا وقراءة وفهمًا.

٤- الارتجال الشفوي والخطابة.

٥- الكتابة الوظيفية والإبداعية.

٦- التذوُّق الفني والجمالي.

٧- إجادة خطَّي النسخ والرُّقعة.

ب. محتوى السلسلة:

المحتوى عنصر أساس من عناصر المنهج الدراسي، وله معايير يخضع لها بشكل عام لكي يعمل على تحقيق أهداف المنهج المقررة.

وقد حرص فريق الإعداد على مراعاة هذه المعايير بحيث يكون المحتوى واقعيًّا وصحيحًا علميًّا، يمثِّل قيمة مُهمَّة في حياة الدارسين، ومتمشِّيًا إلى حد كبير مع مُيُول الطلاب واهتماماتهم في هذه الفئة العمرية الموجهة إليها السلسلة.

كما أُعطيتْ أهمية خاصة لعملية التدرج في عَرْض مواد هذا المحتوى، بحيث يراعي قدرات الطلاب وقابليتهم للتعلم، عاكسًا في الوقت نفسه الثقافة العربية بشكل جذَّاب، وفي إطار جمالي واضح، ومشجعًا له على تخطي حواجز الاتصال باللغة العربية الفصحى. كما عبَّر بنسبة ليست باليسيرة عن الثقافات الأخرى على مستوى السلسلة كافة[(٢)].

مكونات السلسلة: تتكون هذه السلسلة (حتى الآن) من خمسة مستويات:

- التمهيدي Starter
- الأساسي Elementary
- قبل المتوسط Pre-Intermediate

(١) يمكن مراجعة الأهداف الإجمالية والتفصيلية لكل مستوى من مستويات السلسلة على حدة عبر موقع السلسلة على الإنترنت.

(٢) ينظر معايير المحتوى في المرجع لرشدي طعيمة ص ٢١١.

- المتوسط Intermediate
- فوق المتوسط (دليلك إلى لغة التراث) Upper-Intermediate

أما المستوى السادس وهو فوق المتوسط (دليلك إلى لغة الإعلام) فما زال قيد التجهيز حتى تاريخ هذه الدراسة.

وقد كانت الخطة الأصلية لمحتوى هذه السلسلة على النحو الآتي:

مرحلة المبتدئين: الكتابان التمهيدي والأول (A١A-٢)

ومرحلة المتوسطين: الكتابان الثاني والثالث، (B١B-٢)

ومرحلة المتقدمين: الكتابان الرابع والخامس. (C١ تراث) (C١ إعلام)

وخرجت فعلاً الطبعة الأولى من هذه السلسلة على هذا النحو، ولكن تمَّ تعديلها على النحو السَّالف ذكره في الطبعة الثانية نظرًا لما سبَّبته هذه العناوين من اختلاط في أرقام الأجزاء، فرأت «دار النيل» تغيير العناوين على هذا النحو وترجمتها إلى اللغة الإنجليزية لتيسير العملية التجارية.

محتويات كل مستوى:

كتاب الطالب: يحتوي على عدد من الوحدات المختارة من الاحتياجات اللغوية الأكثر شيوعًا واستعمالاً في البيئة العربية.

كتاب التدريبات: يحتوي على مجموعة متنوعة من التدريبات المختلفة تُعزِّز ما استفاده الطالب من دروس الكتاب.

الأقراص المدمجة: تحتوي على كل التسجيلات الصوتية المصاحِبة للدروس، في كل من كتابَي الطالب والتدريبات.

مصاحبات السلسلة:

اللوحات الجدارية (البوسترات): عشر لوحات جدارية توضيحية من المستويين التمهيدي والأساسي يمكن تعليقها في الصفوف الدراسية.

موقع السلسلة: موقع إلكتروني دائم التحديث بعنوان:

www.at-takallum.com

يعمل على تقديم الدعم الفني للمعلِّمين والمتعلِّمين، ويؤسِّس للتواصل بين رُوَّاد الموقع وفريق العمل.



مصاحبات أخرى في طَور التجهيز:

كتب الحكايات: وهي عبارة عن أربعة كُتَيِّبات لكل مستوى، حجم الواحد منه لا يزيد على ٢٥ صفحة من القطع المتوسط، يشتمل كل كُتَيِّب على حكاية أو أكثر، تعتمد في مفرداتها وتراكيبها على نسبة كبيرة من مفردات المستوى وتراكيبه، وفي النهاية قاموس وتدريبات على الحكايات، مع مفتاح حل لهذه التدريبات.

كتب القواعد: وهي عبارة عن جزأين، الجزء الأول للمبتدئين، والجزء الثاني للمتوسطين، داعم للقواعد التي وردت في كتاب الطالب، ومرجعية لمن أراد من الطلاب أن يتوسَّع في جانب القواعد. يتميز باستخدامه مفردات السلسلة وتراكيبها المستهدفة، ويعتمد الجانب الوظيفي للقواعد وما يحتاج إليه الناطقون من قواعد لا تُدرَّس للناطقين بالعربية[1].

مواد سمعية وبصرية: تتمثل في إنتاج مواد فلمية حقيقية تتعامل مع الفصحى بشكل واقعي في مواقف الحياة المختلفة، بالإضافة إلى أغانٍ وأناشيد بالفصحى. (توجد نماذج منها على موقع السلسلة).

نبذة عن كل مستوى:

- **المستوى التمهيدي Starter، يتكون هذا المستوى من:**
  - كتاب الطالب ٧٣ صفحة حجم (A4) قرص مدمج
  - كتاب التدريبات ٦٠ صفحة حجم (A4) قرص مدمج

يُعَدُّ هذا المستوى الحلقة الأولى من مرحلة المبتدئين (A1)، لذلك فقد جاء في تصميمه وحجمه مختلفًا عن سائر كتب السِّلْسِلَة، فبينما بُنِيَتْ كل كتب السِّلْسِلَة على نظام الوَحدات جاء تصميم هَذَا الكتاب على نظام الأقسام، لكونه مدخلاً لتعليم اللغة العربية للنَّاطقينَ بغيرها.

ويمكن الرجوع إلى «دليل المعلم «على موقع السلسلة في شبكة الإنترنت، لتَعَرُّف أهداف الكتاب، وطريقة تدريس محتواه، والمدَّة الزمنية لكل درس، إضافةً إلى الوسائل الْمُعِينة والْمُصاحِبات

(١) لمزيد من التفصيلات حول حاجات الدارسين من الناطقين بغير العربية في القواعد العربية، يمكن الرجوع إلى "النحوالغائب: دعوة إلى توصيف جديد لنحوالعربية في مقتضى تعليمها لغير الناطقين بها" لعمر يوسف عكاشة المؤسسة العربية للدراسات والنشر ط١، ٢٠٠٣، وكذلك "نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا" لدأو د عبده مؤسسة دار العلوم الكويت الطبعة الأولى ١٩٧٩م.

المختلفة للكتاب، وقائمة السلاسل العربية والأجنبية والمراجع النظرية التي استفدنا منها.

وقد جاء تنظيم محتوى كتاب الطالب في هذا المستوى على النحو الآتي:

- الْقِسْم الأول التَّهْيِئَة اللُّغَوِيَّة: وهي عدد من المفردات المُصوَّرة) ٥٧مفردة (مُقسَّمة على أربعة دروس، تتناول أهَمَّ المفردات الَّتي سوف يدرسها الطالب خلال الكتاب التمهيدي، وهي تُمثِّل تهيئة سمعية وبصرية للطلاب، يُركَّز فيها على كلماتِ العربيةِ مسموعةً، مع رَبط تلك الكلمات بصُورها الدَّالة عليها.
- الْقِسْمُ الثاني الْمَدْخَلُ الصَّوْتِيُّ: وهو تقديم مدخل صوتي للحُرُوف الهجائية، وظواهرها الصوتية الأخرى، مثل: الحركات القصيرة والحركات الطويلة، والشَّدة، والتنوين، وأل الشمسية وأل القمرية، والْحُرُوف المتشابهة فِي النطق، يتخَلَّل كلَّ ذلك تعريفُ الطلاب بأشكالِ كتابة الْحُرُوف فِي مواقعها المختلفة بشَكل عامٍّ، بالإضافة إلى التدريب الجُزئي والمستمر عَقب كلِّ درس على كتابة بَعْض الحُرُوف، وذلك لِيتسَنَّى له فِي نهاية هذا القسم أن يُتقن القراءة والكِتَابَة.
- الْقِسْمُ الثَّالِثُ تراكيبُ ومُفرَدَاتٌ هَامَّةٌ: وهي بَعْض التراكيب الخبرية والاستفهامية، الَّتي يُستفاد فيها ممَّا سبق تعلُّمه من مفردات، مثل: الإشارة إلى القريب المذكَّر والمؤنَّث، والاستفهام بكلٍ من »هل« و» مَن «و»ما «و» أين« والإجابة عنها بالإجابات المناسبة، إضافة إلى الربط بالواو، وبَعْض الظروف، وحُرُوف الجرِّ، وبَعْض الصِّفَات، إلى جانب مُفرَدات أيام الأسبوع، وشهور السَّنة وفصولها. يتخلَل كلَّ ذلك تعليمُ الأرقام من الصِّفر إلى المِئَة بالرموز والْحُرُوف، بواقع خمسة أرقام متوالية عقب كل درس.
- الْقِسْمُ الرابع التَّعَارُف:وهو تعارف مُوجَز، أُعِدَّ ليكونَ تهيئةً لتعارُفٍ موسَّعٍ فِي بداية المستوى الأساسي، يتناول أبرز عناوين التَّعَارُف، وهي: التحيات والوداع والترحيب، والسؤال عن الحال، والسؤال عن الاسم والبلد.
- **المستوى الأساسي** Elementary**، يتكون هذا المستوى من:**
  - كتاب الطالب ١٨٩ صفحة حجم (A4) + قرص مدمج
  - كتاب التدريبات ١٢٩ صفحة حجم (A4) + قرص مدمج

يُعَدُّ هذا المستوى الحلقة الثانية من مرحلة المبتدئين، (A2) وقد جاء تنظيم محتوى كتاب الطالب فيه على النحو الآتي:

أولاً: التمهيد، وهو عبارة عن تعليمات مصوَّرة) ثلاثة عشر تعليمًا(لأهمِّ الأوامر والتعليمات التي تتكرر بشكل دوري أمام الطلاب في جميع الوحدات تقريبًا، ومراجعة لبعض المفردات المهمَّة التي درسها الطالب في الكتاب التمهيدي.

ثانيًا: الوحدات، وهي ثماني وحدات، موضوعاتها كالآتي:

١ التعارف	٢.العائلة	٣.الدراسة	٤.الطعام
٥.الأوقات والأسعار	٦.العطلة	٧.الحياة اليومية	٨ الجو والملابس

تتكون كل وحدة من قسمين، يتكون القسم الأول من:

١.المفردات ٢.الحوار أو العرض ٣.القواعد ٤.الاستماع والفهم ٥.الأصوات ٦.المحادثة

ويتكون القسم الثاني من:

١.المفردات ٢.الحوار ٣.القواعد ٤.القراءة والفهم ٥.الوصل ٦.الكتابة

١ .المفردات:

يتراوح عدد المفردات في القسمَين بين ٥٠ و٧٠ مفردة، وقد احتوى كتاب الطالب على عدد قليل من التدريبات على طُرق استخدام هذه المفردات، أما الجزء الأكبر منها فقد عُنِيَ به كتاب التدريبات.

وتتميز المفردات في هذه السلسلة – خاصة في المستويات الثلاثة الأولى– بأنها مصورة ومتدرجة، ومنتقاة من الأكثر شيوعًا، وملاصِقة لبيئة الطالب. وتتميز بأن غالبيتها متعددة التوظيف، وقد تكررت في المهارات على مستوى الوحدة، وعززت بتدريبات كثيرة ومتنوعة، تعمل على مساعدة الطالب على استعمالها وحسن توظيفها.

٢ .الحوار أو العرض:

وهو موقف طبيعيٌّ استُخْدِمَتْ فيه مفردات الدرس السابق عرضها، من خلال نَصٍّ حِواري، أو نصوص قِرائية قصيرة.

وردت مرة واحدة في الجزء الأول من الوحدة الثانية (تُعبِّر عن طريقة استخدام تلك المفردات

بصورة طبيعية في مواقف الحياة اليومية. وتتميز الحوارات في هذه السلسلة بأن جملها قصيرة، وموضوعاتها مشوقة، تُشعر الطالب بتقدمه في اللغة، وتساعده على تمثل المفردات والتراكيب في إطار حَيٍّ وواقعيّ.

٣ .القواعد:

قام وضع محتوى القواعد في السلسلة بشكل عام على مُحدِّدَين رئيسين:

- الأبواب النحوية الأكثر شُيوعًا واستعمالاً في اللغة العربية.
- تحليل أخطاء الطلاب النحوية والصرفية والاستفادة منها في وضع محتوى المنهج[(١)].

٤ .المهارات اللغوية:

وُزِّعَت المهارات الرئيسة الأربع على مدار الوحدة، بواقع مهارتين في كل قسم: الاستماع والمحادثة في القسم الأول، والقراءة والكتابة في القسم الثاني.

الاستماع:

تستهدف مهارة الاستماع مساعدة الطالب على تمييز المفردات المدروسة، وطرق استخدامها في قوالب وتراكيب متنوعة، واستيعابها داخل نَصٍّ سَردي أو حواري، إضافة إلى مساعدتهم على فهم مفردات أخرى من خلال السياق.

المحادثة:

تعزِّز مهارة المحادثة دافعية الطلاب نحو إكمال مسيرتهم في عملية التعلُّم، ومن ثم هدفت المحادثة في هذا الكتاب إلى إحكام الطالب سَيطرته على التراكيب والتعبيرات الجديدة الواردة، واستخدامها بشكل فعَّال، بالإضافة إلى قُدرته على إدارة النِّقاش فيما يتعلق بموضوع الوحدة.

القراءة والفهم:

تسبق نصوصَ القراءة المختارة بعناية بعضُ الأسئلة والصور لتكون تهيئة حافزة، تعقُبها أسئلة

(١) هذان المحددان الرئيسان اللذان وضعناهما أساسًا لقسم القواعد اعتمادًا على عنصرين رئيسين: الخبرة الشخصية والدراسة النظرية، أما الخبرة الشخصية فلفريق التحرير خبرة واسعة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لأكثر من ٣٧ جنسية مختلفة، لمدة تقارب العشرين عامًا، أما الدراسة النظرية فقد استفدنا من الدراسات والأبحاث المنشورة في هذا المجال، ومنها على سبيل المثال: "التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء" لمحمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، وكذلك "التراكيب الشائعة في اللغة العربية/ دراسة إحصائية" لمحمد علي الخولي.

الاستيعاب والفهم والتمييز بين الخطأ والصواب. بالإضافة إلى ما سبق كانت القراءة الجهرية عاملاً من عوامل ضبط الأداء، وتصحيح المخارج، وتنغيم العبارات، وتطبيق القواعد.

الكتابة:

تُعد الكتابة من أصعب المهارات في تعلُّم اللغات، ولا سيَّما في المستويات الأولى، لذلك جُعِلَت آخر المهارات. وتتضمن مهارةُ الكتابة العناصر الآتية:

أ. التعبير الوظيفي: ويُدَرَّبُ الطلاب عليه من خلال مَلءِ البيانات الشخصية، وكتابة أرقام الهواتف وغيرها من البيانات.

ب. التعبير الإبداعي: وهو تعبير مُوَجَّه في هذا المستوى، يكتب فيه الطالب موضوعات مُتعلِّقة بعنوان الوحدة وَفْق خطوات مُحدَّدة، مع استخدام أدوات الرَّبط بين الجمل بشكل صحيح.

ت. الإملاء: وهو يتم في الكتاب بصورة غير مباشرة من خلال الإجابة عن بعض الأسئلة، وملء الفراغات وكتابة مفردات الوحدة بشكل صحيح. وقد عُنِيَ كتاب التدريبات بهذا الموضوع بشكل مباشر.

ث. الخَطُّ: رُوعِيَ في هذا الكتاب إعطاء الطلاب نماذج بديعة بخط النسخ من القرآن الكريم والحديث النبوي مرتبطة بموضوع الوحدة، على أن يتمثلها الطُّلاب في كتاباتهم، وصولاً إلى إجادة خطّ النسخ إجادة تامَّة.

٥. الأصوات:

وهي تمريناتٌ صوتية يتدرب فيها الطالب على تمييز الحروف المتشابهة في النطق استماعًا وإخراجًا، من خلال نماذج من الحوار الأول بالإضافة إلى بعض التدريبات الطريفة.

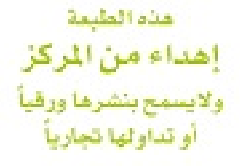
٦. الوَصْل:

هو تعزيز لمهارة القراءة، وتنمية للسرعة فيها، وحلٌّ لكثير من مشكلات القراءة من خلال نماذج من نَصّ القراءة نفسه.

- المستوى قبل المتوسط Pre-Intermediate، يتكون هذا المستوى من:

- كتاب الطالب ١٨٧ صفحة حجم A٤)) + قرص مدمج.
- كتاب التدريبات ١٣٣ صفحة حجم A٤)) + قرص مدمج.

يُعَدُّ هذا المستوى الحلقة الأولى من المرحلة المتوسطة (B١)؛ ولذلك سيلحظ الدارسون زيادة



في عدد المفردات، وتوسُّعًا في عرض القواعد النحوية والصرفية، وتطورًا في الحوارات والمهارات اللغوية الأربع بما يتناسب مع طلاب المرحلة المتوسطة في اللغة.

وقد جاء تنظيم محتوى كتاب الطالب فيه على النحو الآتي:

احتوى هذا الكتاب على ثماني وحدات، موضوعاها كالآتي:

١.السفر	٢.السكن	٣.الصحة	٤.التسوق
٥.العمل	٦.أماكن للزيارة	٧.الرياضة	٨.ذكريات

وتتكون كل وحدة من قسمين:

يتكون القسم الأول من: ١.المفردات ٢.الحوار ٣.القواعد ٤.الاستماع والفهم ٥.المحادثة.

ويتكون القسم الثاني من:١.المفردات ٢.الحوار ٣.القواعد ٤.القراءة والفهم ٥.الكتابة.

١ .المفردات:

يتراوح عدد المفردات في القسمَين بين ٦٠ و٨٠ مفردة، وقد احتوى كتاب الطالب على عدد قليل من التدريبات على طرق استخدام هذه المفردات، أمَّا الجزء الأكبر منها فقد عُنِيَ به كتاب التدريبات.

٢ .الحوار:

وهو موقف طبيعيٌّ استُخْدِمَتْ فيه مفردات الدرس السابق عرضها من خلال نصٍّ حواري يعبِّر عن طريقة استخدام تلك المفردات بصورة طبيعية في مواقف الحياة اليومية؛ ليتسنَّى للطالب تمثُّلها والاحتِذَاء ببعض نماذجها في الحديث والكتابة. كما أعقب كلَّ حوار التركيزُ على بعض التراكيب اللغوية الشائعة، والقوالب التعبيرية الواردة فيه، وتقديمها في نماذج متنوعة؛ ليسهل على الطالب محاكاتها والتمثيل على غرارها بجمل من عنده. بالإضافة إلى أهم الملحوظات الصرفية واللغوية.

٣ .القواعد:

وضَّحنا من قبل المحدِّدات التي على أساسها تم تنظيم محتوى القواعد في السلسلة، هذا وقد عولجت القواعد الصرفية بشكل منظم ابتداءً من هذا المستوى على هيئة دروس مستقِلَّة بجانب القواعد النحوية. ويُسْهم كتاب التدريبات بنصيب وافر في تعزيز ما تعلَّمه الطالب من قواعد نحوية

وصرفية في كتاب الطالب من خلال تدريبات غنية ومتنوعة، تُتيح له القدْرة على التمكن من القاعدة في شكلها الصحيح.

٤ .المهارات اللغوية:

توسع هذا المستوى في عرض محتويات المهارات الأربع بما يتلاءم مع التقدم الذي أحرزوه عبر اجتيازهم المستوى السابق، فقد توسعت القراءة بحيث يستطيع الطالب أن يضع عنوانًا لبعض النصوص المختارة ويناقش أفكارها، ويستخرج منها بعضًا مما تعلَّمه من قواعد النحو والصرف.

كما عُزِّزت الكتابة بعناصر مختلفة من شأنها إظهار قدرة الطالب على مدى استيعابه لما تعلَّمه على مدار الوحدة، وسيطرته على المفردات والتراكيب الواردة فيها بشكل صحيح.

وسنعرض في السطور الآتية – بإيجاز– العناصر التي تضمنتها مهارة الكتابة في هذا المستوى وهي:

أ. التعبير الوظيفي: يركز الكتاب في هذه المرحلة من السلسلة على هذا النوع من التعبير بشكل خاص، لحاجة الطلاب الماسة إليه في جوانب الحياة المختلفة؛ حيث يُدَرَّبُ الطلاب عليه من خلال ملء بيانات بطاقة الوصول في المطار، ونموذج حجز الفندق، وكتابة بعض الإعلانات القصيرة، وبطاقات الإرشاد، وملء القوائم، ونماذج السيرة الذاتية، وكتابة تقارير الرحلات.

ب. التعبير الإبداعي: وهو تعبير موجَّه في هذا المستوى يكتب فيه الطالب موضوعات متعلقة بعنوان الوحدة وَفْق خطوات محدَّدة، مع استخدام أدوات الربط بين الجمل بشكل صحيح.

ت. الإملاء: استقام للطالب في مرحلة المبتدئين أمرُ الكتابة إلى حد ما عن طريق الإملاء المنظور، والتدريب المستمر على كتابة ما تعلمه من مفردات وتراكيب من خلال كتابي الطالب والتدريبات؛ ومن ثم رأينا من المناسب أن نقدم للطلاب دروسًا منتظمة في نهاية الوحدة تشتمل على أبرز القواعد الإملائية، وبعض التدريبات القصيرة عليها.

ث. الخَطُّ: رُوعِيَ في هذا المستوى إعطاء الطلاب نماذج بديعة من القرآن الكريم والحديث النبوي بخط الرقعة مرتبطة بموضوع الوحدة، على أن يتمثلها الطلاب في كتاباتهم، وصولاً إلى إجادة خطِّ الرقعة إجادة تامَّة؛ لكونه من أهم الخطوط المستعملة في الكتابة اليدوية.

- **المستوى المتوسط** Intermediate، **يتكون هذا المستوى من:**
  - كتاب الطالب ١٩٥ صفحة حجم A٤)) قرص مدمج
  - كتاب التدريبات ١٤٣ صفحة حجم A٤))

حرصنا في هذه الحلقة من السلسلة (B٢) على أن يستكمل الطالب أساسياته في اللغة قبل الانتقال إلى الحلقة التالية؛ فشهد الكتاب توسعًا في جميع عناصر المحتوى بشكل سَلِس، بالإضافة إلى الانتقال التدريجي إلى مرحلة التذوق الفني والجمالي، عبر بعض هذه العناصر. وقد جاء تنظيمه على النحو الآتي:

الوحـــدات:

وهي ثماني وحدات، موضوعاها كالآتي:

١.وصف الناس	٢.الأعياد والمناسبات الدينية	٣.مضحك جدًّا	٤.الطبيعة
٥.ثقافات مختلفة	٦.أمثال وتعبيرات وحكم	٧.شخصيات لها تاريخ	٨.التعليم

وتتكون كل وحدة من قسمين، يتكون القسم الأول من:

١.المفردات ٢.الحوار ٣.القواعد ٤.الاستماع والفهم ٥.المحادثة.

ويتكون القسم الثاني من: ١. المفردات ٢.الحوار ٣.القواعد ٤.القراءة والفهم ٥. الكتابة.

١ .المفردات:

يتراوح عدد المفردات في القسمَين بين ٨٠ و١٠٠ مفردة، وقد احتوى كتاب الطالب على عدد قليل من التدريبات على طرق استخدام هذه المفردات، أما الجزء الأكبر منها فقد عُنِيَ به كتاب التدريبات.

٢ .الحوار:

وهو موقف طبيعيٌّ استُخْدِمَتْ فيه مفردات الدرس السابق عرضها من خلال نصٍّ حواري يعبّر عن طريقة استخدام تلك المفردات بصورة طبيعية في مواقف الحياة اليومية؛ ليتسَنَّى للطالب تمثلها والاحتذِاء ببعض نماذجها في الحديث والكتابة. كما أعقب كلَّ حوار التركيزُ على بعض

التراكيب اللغوية الشائعة والقوالب التعبيرية الواردة فيه، وتقديمها في نماذج متنوعة؛ ليسهُل على الطالب مُحاكاتها والتمثيل على غرارها بجمل من عنده. بالإضافة إلى أهم الملحوظات النحوية والصرفية واللغوية بشكل موسع عما كان عليه الأمر من قبل.

٣ .القواعد:

تمثل القواعد الصرفية المقدمة بشكل مستقل ابتداء من الكتاب الثاني قاسمًا مشتركًا مع القواعد النحوية في هذا الكتاب. وتهدف إلى أن يتمكن الطالب من فهم النظام الاشتقاقي، وإثراء مفرداته من خلال اشتقاق كلمات كثيرة من جذر واحد يعبر بها عمَّا يريد من معان.

ويسهم كتاب التدريبات بنصيب وافر في تعزيز ما تعلمه الطالب من قواعد نحوية وصرفية في كتاب الطالب من خلال تدريبات غنية ومتنوعة، تُتيح له القُدرة على التمكن من القاعدة في شكلها الصحيح.

٤ .المهارات اللغوية:

الاستماع: يتميز الاستماع في هذا الكتاب بتقديم مواد حقيقية من وسائل الإعلام المختلفة، سواء أكانت أخبارًا أو برامج تلفزيونية أو مواد فيلمية، تُعرض على القنوات الفضائية المختلفة، وهو ما يُتيح للطالب أن يكون وجهًا لوجه أمام العربية دون نُصوص وَسيطة مُبسَّطة، كما كان عليه الحال في الكتابين السابقين.

المحادثة: يُعدُّ التعبير الشفوي الحُرُّ أبرز ما يميز المحادثة في هذا الكتاب، حيث يقوم الطالب بوصف ما يراه من صور، أو التعليق على بعض رسوم الكاريكاتير، أو سَرد حكاية، وإلقاء الطَّرائف والنِّكات بأسلوبه الخاص، وبطريقة مُؤثرة.

القراءة والفهم: توسعت القراءة في هذا الكتاب بحيث يستطيع الطالب أن يضع عُنوانًا لبعض النصوص المختارة ويناقش أفكارها، ويستخرج منها بعضًا ممَّا تعلمه من قواعد النحو والصرف. فضلاً عن التعليق برأيه حول الموضوع، واستخراج مظاهِر الجَمَال من بعض الجمل والعبارات التي تحتوي على صور فنية بديعة؛ وهو ما يُنمِّي الذَّائقة اللغوية لديه.

الكتابة: تتضمن مهارةُ الكتابة في هذا المستوى العناصر الآتية:

أ. أدوات الربط: يركز الكتاب في هذه المرحلة من السلسلة على أدوات الربط بشكل خاص، نظرًا لتطور مستوى الطلاب اللغوي، وتمهيدًا لنقلهم في الكتابة من التعبير على مستوى الجمل

القصيرة، إلى التعبير على مستوى الجمل الطويلة الممتدة، وحسن الانتقال من معنى إلى معنى آخر، وربط، المقدمات بالنتائج والأسباب بالمسببات.

ب. التعبير الإبداعي: وهو تعبير حُرٌّ لكنه مُنظم، يهدف إلى مساعدة الطالب على ترتيب أفكاره، وعرضها في شكل منظم، وتقسيمها على مستوى فقرات متنوعة بين الطُّول والقِصَر، مع تأكيد ما يطرحه من أفكار بشواهد وأدلة وقرائن، وتعزيزها بضرب الأمثال واستخدام الصور البيانية.

ت. الخَطُّ: رُوعِيَ في هذا الكتاب إعطاء الطلاب نماذج بديعة من القرآن الكريم والحديث النبوي بخطي النسخ والرقعة مرتبطة بموضوع الوحدة، ليتسنَّى له المقارنة بين سِمات كِلا الخطين بشكل مُفصَّل.

- المستوى فوق المتوسط) دليلك إلى لغة التراث) Upper-Intermediate

يتكون هذا المستوى من:

- كتاب الطالب ١٥٥ صفحة حجم A٤)) قرص مدمج
- كتاب التدريبات ١٠٥ صفحات حجم A٤))

أُعِدَّ هذا الكتاب ليحقق هدفًا خاصًّا وهو» تهيئة الدارسين للتواصُل مع لغة التُّراث الإسلامي والعربي «التي تمثَّلَتْ لغة القرآن الكريم والسنة النبوية والتراث الأدبي والإسلامي القديم، وحافظت على جمالية الأسلوب العربي الراقي.

لقد اعتمدتِ الكتبُ السابقة من السلسلة:» فصحى العصر«، التي تشمل مختلف جوانب حياتنا المتأثرة بالحضارة المعاصرة، والتي باتت تُسْتَخْدَم في الإعلام الحديث ونشرات الأخبار والكتابة الحديثة.

وعلى رغم أن بعض الباحثين يعدها نمطًا متجددًا لفصحى التراث، فإنها تتميز ببساطة التركيب والنحو، وضمِّ عدد من الكلمات الأجنبية والدخيلة مقارنة بفصحى التراث[(١)].

ومع أن هدف الكتاب الذي بين أيدينا يتوخَّى بالدرجة الأولى» فصحى التراث «فهمًا واستماعًا وقراءة وكتابة وتحليلاً، وذلك ظاهر من خلال نوعية النصوص والنماذج الفكرية

(١) انظر «مستويات العربية المعاصرة في مصر للدكتور السعيد محمد بدوي » ص٩٩/١٠٠ دار المعارف مصر ١٩٧٣م.

والثقافية المنتقاة، التي تعبر عن خصائص تلك اللغة وترتبط بها ارتباطًا تلقائيًّا وواقعيًّا، فإننا لم نغفل الدور الذي تمارسه »الفصحى المعاصرة «في خفض المتاعب التي يمكن أن يعانيها الطلاب في فصحى التراث، بالإضافة إلى جذب اهتماماتهم اللغوية والأسلوبية إلى حد كبير، ومن ثم اعتمدنا عليها في مهارة المحادثة، ووازنَّا بينها وبين فصحى التراث في لغة الحوارات المقدمة، واستخدمناها في شرح كثير من المصطلحات ومفردات النصوص الأدبية المختارة.

وبناء على ما سبق، فقد كان الكتاب حريصًا على التوازن في تقديم المهارات اللغوية الأربع، وهي:

القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع، والعمل على تحسين فاعليتها في ظل تحقيق الهدف المنشود، وهو التواصل مع لغة التراث، دون أن تطغى مهارة على أخرى.

محتويات كتاب الطالب:

احتوى هذا الكتاب على ست وحدات، تناولت أهم مجالات التراث الكبرى التي يحرص الطلاب والمهتمون على دراستِها، والعكوفِ عليها، وتوجيه عنايتهم إليها، وهي: التفسير، والحديث، والفقه، والسيرة النبوية، والحضارة الإسلامية، والأخلاق وتزكية الأنفس، فضلاً عن إطلالة عابرة على الأدب العربي نثرًا وشعرًا، من خلال نماذج مختارة من مختلف العصور الأدبية، مع نبذة قصيرة عن تاريخ كل عصر، وأهم ملامحه الأدبية.

طريقة تنظيم الوحدات:

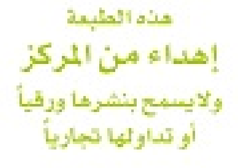
اشتملت كل وحدة من وحدات الكتاب الست على العناصر الآتية:

أولاً: المفردات والتعبيرات الاصطلاحية:

هي عدد من المفردات والتعبيرات الاصطلاحية المتعلقة بموضوع الوحدة، مع شرح بسيط لها، يعقبها تدريب أو أكثر يبرز مدى استيعاب الطلاب لهذه المصطلحات.

ثانيًا: الحوار:

هو موقف تعليمي يهدف إلى إلقاء الضوء على شخصية بارزة في العلم، من خلال التحاور معه أو عنه، كابن كثير في التفسير، والبخاري في الحديث، والأئمة الأربعة في الفقه، والحديث عن الرسول صلى الله عليه وسلم في السيرة، وشخصيات متنوعة في الحضارة الإسلامية، والغزالي في الأخلاق والتزكية.



وقد حرصنا في هذه الحوارات على أن يكون الكلام الجاري على لسان الشخصية من عباراته الحقيقية بالفعل، حتى يطلع الدارس على لغة الحوار التي كانوا يتحدثون بها في ذلك العصر، أما السؤال ولغة التحاور معه فغالبًا ما يكون بأسلوب معاصر.

ثالثًا: التحليل:

هو عبارة عن الملحوظات اللغوية والنحوية والصرفية، وبعض الروابط التي يكثر ورودها في لغة التراث، والمختارة من نص الحوار نفسه، وتدريب الطالب على استيعابها ومحاكاتها.

رابعًا: القواعد:

تخيرنا لقسم القواعد نصًا تراثيًّا مختصرًا، وهو: «متن الآجرومية» وقسمناه بواقع درسين أو أكثر لكل وحدة، وقدمنا فيه نص المتن مجردًا من أي تعليق أو توضيح إلا ما ندر، ليقوم المعلم بتحليل محتوى النص مع الطلاب، ثم ألحقنا ذلك بمجموعة وافرة من التدريبات المتنوعة عبر كتابي الطالب والتدريبات، تسمح بتعرف مختلف الظواهر اللغوية المرتبطة بالقاعدة، والتدرب على استعمالها.

خامسًا: القراءة والفهم:

تعد القراءة والفهم المهارة الرئيسة في عملية التواصل مع لغة التراث الإسلامي العربي، ومِنْ ثَمَّ ركَّزْنا في الكتاب على توفير عدد من النصوص والفقرات والعبارات الأصلية، لِيُتاح للدارس الاطلاع على السمات اللغوية والفكرية التي تتمتع بها لغة التراث في أكثر من موضع:

ففي الحوارات، حرصنا على إيراد فقرات وجمل وعبارات أصلية من لغة الشخصية ذاتها.

وفي القراءة، اخترنا لكل وحدة نصًّا ذا موضوع متكامل – قدر الإمكان– من مصدره الأصلي دون تدخل، ليتسنى للطالب التعرف على الخصائص اللغوية والفكرية والمنهجية للموضوع الذي يمثله، يعقبه تدريبات جرى التركيز فيها على مهارة استيعاب المقروء وفهمه بكل أنواعه، مع إتاحة الفرصة للطالب لمناقشة بعض الفقرات في النص وإبداء رأيه فيها.

وفي المحادثة، أوردنا نصًّا أصليًّا أمام الطلاب للنقاش والحوار حول مضمونه، ومن أمثلة ذلك: "نص نبوي شريف" في وحدة الحديث ورجاله، ونص من كتاب» الرسالة «للإمام الشافعي في وحدة الفقه والفقهاء، ونص من كتاب »خلاصة سير سيد البشر «لأبي العباس محب الدين الطبري في وحدة السيرة النبوية، ونص من كتاب» الأخلاق والسير في مداواة النفوس «لابن حزم

الأندلسي في وحدة الأخلاق وتزكية الأنفس.

وفي الكتابة، اقترحنا نص خطبة الوداع في وحدة السيرة النبوية للتقديم له بمقدمة كتابية، هذا فضلاً عن نصوص متن الآجرومية في القواعد، والنصوص النثرية والشعرية في التذوق الأدبي.

سادسًا: الاستماع:

توخينا في هذه المهارة أن يكون الدارس وجهًا لوجه مع لغة التراث من خلال إطارين:

- الإطار الأول: بعنوان «استمع وافهم»، وفيه قُدّمتْ مادة مسموعة تتعلق بموضوع الوحدة على غرار برامج إذاعات القرآن الكريم، بصوت موحد يهدف إلى التركيز على النص، ويمرن الطلاب على دقة المتابعة، وتَعَوُّد هذا اللون من اللغة.

  ومما ورد فيه: تفسير سورة الفاتحة، وشرح حديث نبوي، وبيان لبعض القواعد الفقهية، ودروس من السيرة النبوية، وسمات الحضارة الإسلامية، وعلامات مرض القلب وصحته.

- الإطار الثاني: بعنوان «شاهد وافهم»، وفيه قُدّمتْ مادة مرئية لعلماء متخصصين في موضوعات الوحدات من مختلف الجنسيات العربية، بهدف إشراك أكثر من حاسّة في عملية الاستماع، وملاحظة طريقة أداء العلماء في تناول موضوعات التراث، وكيفية التعبير عنها.

يسبق كلَّ إطار من هذين الإطارين نصائح مفيدة في عمليتي الاستماع والمشاهدة، ليتوفر لهم جو ملائم للاستماع والقدرة على المتابعة الدقيقة، ويعقبهما أسئلة تبين مدى استيعابهم لما عُرِضَ فيهما.

سابعًا: المحادثة:

تحظى مهارة المحادثة بمكانة لائقة في هذا الكتاب، على رغم أن العرف قد جرى في مثل هذا النوع من الكتابات الانحياز لمهارة القراءة على حساب المحادثة، إلا أننا عززنا هذه المهارة هنا بطرق شتى منها:

- إتاحة التعليق على الحوارات، والقيام بدورٍ فيها، وبسط أسئلة أو تعليقات أو تعقيبات بديلة.
- مناقشة نص القراءة، والتعليق على بعض الفقرات الواردة فيه.
- تخصيص قسم للمحادثة يتيح للدارسين ما يأتي:

  - التدريب على بعض العبارات والأساليب، التي تُسهم في تنمية الحوارات وإبداء الآراء.

  ○ الارتجال المعزز بالمعلومات في بعض الموضوعات المتعلقة بموضوع الوحدة، يختار الطالب واحدًا

منها، ويرتجل في الحديث عنها بعد القراءة في موضوعها بشكل عام. وقد حرصنا على توجيه الطالب في هذا القسم من خلال إرشاده إلى بعض الملحوظات التي تفيده في تنمية هذه المهارة، كما حرصنا على تكرار الإرشادات في كل مرة، ليستوعبها استيعابًا كاملاً.

- محاكاة بعضٍ من أساليب الحوارات، ونصوص القراءة وتنمية الحديث من خلالها.
- التدرب على التعقيب والتعليق على بعض الأقوال، سواء بالشرح أو التفسير أو التأييد أو النقد.
- مناقشة نص قصير بالتعليق عليه وشرحه، واستثماره في تبادل الأسئلة والأجوبة مع الزملاء، سواء بطريقة مفتوحة أو مقيدة بأسئلة موجهة.
- التحضير لدرس أو خطبة أو محاضرة، يُلقيها بين يدي زملائه شفويًّا، مع مراعاة أصول الخطاب الواردة في الكتاب.

ثامنًا: الكتابة:

وُظِّفَتْ مهارة الكتابة في هذا الجزء بشكل يتلاءم مع ما تتطلبه دراسة لغة التراث؛ حيث هدفنا إلى تمرين الطالب من خلالها على الآتي:

- مساعدته على عنونة النصوص، واستخلاص أفكارها الرئيسة، والتعبير عنها بأسلوبه.
- مساعدته على عرض محتوى كتاب بأسلوبه الخاص، مبينًا رأيه فيه من خلال محاكاة بعض النماذج.
- إكسابه مهارة كتابة تلخيص النصوص بلا إخلال، مع الاستخدام الجيد لأدوات الربط المناسبة.
- تمكينه من مهارة إعادة صياغة الفقرات بأسلوبه الخاص، وشرح بعض الأفكار في صورة فقرات.
- إقداره على كتابة مقدمات توضيحية لنصوص تراثية، تتضمن الحديث عن مناسباتها، وأهم سماتها الأسلوبية.
- تدريبه على مهارتي التعليق والتعقيب على النصوص، وفق خطوات محددة، مع الاستئناس بنماذج تطبيقية.
- تدريبه على مهارة كتابة القصة القصيرة، وفق خطوات محددة، مع الاستئناس بنماذج عملية تطبيقية.

تاسعًا: التذوق الأدبي:

يحتاج التذوق الأدبي إلى دراسة مستقلة، تسمح للدارسين بالوقوف التفصيلي على خصائص الأدب العربي نثرًا وشعرًا، عبر عصوره الأدبية المختلفة، غير أن طبيعة الكتاب هنا لا تسمح بمثل تلك الدراسة.

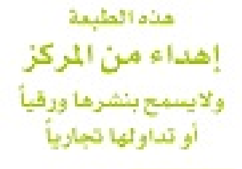
ولكون الدراسات الأدبية أصيلة في عملية التواصل مع لغة التراث، رجحنا أن يكون الدارسون ملمين - ولو بطرف يسير- ببعض هذه السمات والخصائص؛ فاخترنا نماذج أدبية (نثرية وشعرية) من مختلف العصور الأدبية، مع نبذة قصيرة عن تاريخ كل عصر وأهم ملامحه الأدبية. وكان تناولنا لها على النحو الآتي:

- تقسيمها على الوحدات الست حسب أبرز العصور التاريخية، فبدأنا بالعصر الجاهلي ثم صدر الإسلام، ثم الأموي، ثم العباسي، ثم الأندلسي، ثم الحديث.
- اختيار نموذجين من كل عصر، أحدهما نثري والآخر شعري.
- مقدمة عامة في الوحدة الأولى للتعريف ب الأدب العربي، ونوعيه النثر والشعر مع بيان أهم عصوره المختلفة.
- تعريف العصر الذي تنتمي إليه النصوص المختارة، وتوضيح أهم سماته وأبرز شعرائه ما أمكن.
- التعريف بالشاعر مختصرًا، ومناسبة النص إن وجدت.
- تقديم النص مضبوطًا بالشكل، ثم التعقيب عليه ببيان ألفاظه الصعبة، وبعض الشروح اليسيرة.

ومِمَّا يجدر ذكره، أن التراث الإسلامي العربي ثري وواسع الامتداد زمانًا ومكانًا، وعلومًا ومعارف، ومن ثم فإن حصره في كتاب واحد، أو بضعة كتب، ليس بالأمر الممكن. وما قدمناه في هذا الكتاب ما هو إلا محاولة لتجهيز الدارسين ليبدؤوا رحلة التخصص في عالَم التراث، سواء في مجال واحد منه، أو عدة مجالات، على أن يتزودوا خلال تلك الرحلة الطويلة بالزاد اللازم لها، من القراءة المتواصلة، والاطلاع، والبحث الدؤوب، والاسترشاد بالعلماء والمتخصصين، حتى يطمئنوا إلى إمكانية استقلالهم في الاطلاع الذاتي على التراث، دون الحاجة إلى درس أو مدرس.

محتوى كتاب التدريبات:

لا شكَّ أن «كتاب الطالب» هو الكتاب الأساس الذي تدور حوله بقيّة الموادّ المصاحبة والداعمة له، ومع ذلك، فإن الدور الذي يقوم به «كتاب التدريبات «وغيره من المصاحبات



الأخرى، كالتسجيلات الصوتية، والأقراص المدمجة، والوسائل المعينة لتدريس الكتاب، ومرشد المعلم، والمعجم، وموقع السلسلة على شبكة الإنترنت، ليس بأقل أهمية في عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ومن ثم، فقد أولينا لكل العناصر السابق ذكرها، أهمية خاصة وعناية فائقة، تضاهي عنايتنا بإخراج كتاب الطالب على نحومشرف، يليق باللغة العربية ودارسيها.

وقد تعرضنا عند ذكر محتويات كتاب الطالب في المستويات السابقة لبعض مما احتواه كتاب التدريبات، ودوره في تعزيز المفردات والتراكيب الجديدة التي يدرسها المتعلم في كتاب الطالب، وسوف نعرض هنا تفصيلاً لمحتوى كتاب التدريبات المصاحب لهذا المستوى ليكون بمثابة إضاءة لسائر الكتب وإليكم التفصيل:

احتوى هذا الكتاب على مجموعة من التدريبات المتدرجة، التي تختص كل مجموعة منها بقسم من أربعة أقسام، هَدَفْنَا من خلالها إلى تركيز الطالب على محتواها، وتعزيز ما استفاده منها خلال كتاب الطالب، وتمكينه من استخدامها بشكل فعال. أما الأقسام التي اشتمل عليها الكتاب فهي على النحو الآتي:

أولاً: المفردات والتعبيرات الاصطلاحية:

هي مجموعة متنوعة من التدريبات الاتصالية، وتدريبات المعنى، وتدريبات المفردات، على بعض المفردات والتعبيرات الاصطلاحية المتعلقة بموضوع الوحدة، التي جرى تقديم شرح مبسط لها، مع التعقيب عليها بتدريب أو أكثر في كتاب الطالب، وتهدف هذه التدريبات إلى تعزيز فهم الطالب لتلك المفردات والتعبيرات، والتدرب على استعمالها استعمالاً جيدًا. ومن نماذج تلك التدريبات: الاختيار من متعدد، وملء الفراغات، والمزاوجة، وتمييز الخطأ من الصواب، وتصويب الخطأ، والتكملة، والتعبير، واستخراج الغريب.

ثانيًا: الحوار:

أعددنا في كتاب الطالب حوارًا عن بعض الشخصيات التي ترتبط بموضوع الوحدة، أعقبه بعض الملحوظات اللغوية والنحوية والصرفية وبعض الروابط، وغيرها من الأنماط اللغوية التي يكثر ورودها في لغة التراث، والمختارة من نص الحوار نفسه، وقد هَدَفْنَا في كتاب التدريبات إلى تعزيز قدرة الطالب على تثبيت تلك الأنماط اللغوية التي تعلمها في الصفّ، من خلال عدد من التدريبات

المكثفة والمتنوعة. وقد جاء بعضها نمطيًّا، وبعضها اتصاليًّا، وبعضها الآخر تدريبات معنى. ومن نماذج تلك التدريبات: ملء الفراغ، وتعبئة الجداول، والاختيار من متعدد، وتحويل الجمل إلى صيغ أخرى، وتمييز التعبيرات والقوالب والصيغ... إلخ.

ثالثًا: القواعد:

يعد قسم القواعد في كتاب التدريبات من أهم الأقسام في عملية دعم تعلم القواعد في كتاب الطالب، فقد تخيرنا نصًّا تراثيًّا مختصرًا، وهو: «متن الآجرومية» وقسمناه بواقع درسين أو أكثر لكل وحدة، وقدمنا فيه نص المتن مجردًا من أي تعليق أو توضيح إلا ما ندر، ليقوم المعلم بتحليل محتوى النص مع الطلاب، ثم ألحقنا ذلك بمجموعة وافرة من التدريبات المتنوعة عبر كتابي الطالب والتدريبات، تسمح بتعرف مختلف الظواهر اللغوية المرتبطة بالقاعدة، والتدرب على استعمالها.

وقد تميزت تدريبات القواعد بما يأتي:

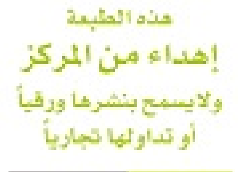
- كثافتها وتعدد أشكالها.
- كونها مثيرة بحيث تدفع الدارس إلى العمل الإضافي، والاعتماد على النَّفس.
- تعمل على استخدام محتوى الدرس اللغوي بشكل فعال.
- كونها سهلة ومتدرجة ومفيدة، ومساعدة على فهم تراكيب القرآن والتراث الإسلامي العربي.

ومن نماذج تلك التدريبات: تكوين الجمل، وتعيين الظاهرة اللغوية فيها، وملء الفراغات، وتمييز الضبط اللغوي السليم، والإعراب، والتمثيل للقاعدة، وتغيير بنية التركيب حسب العوامل المؤثرة، وتعبئة الجداول، وقراءة النصوص وضبطها واستخراج الظواهر النحوية محل الدراسة...إلخ.

رابعًا: التذوق الأدبي:

خلا هذا القسم في كتاب الطالب من التدريبات، فجاءت تدريباته هنا بمثابة تعويض عن خلوه منها، وهي عبارة عن عشرة تدريبات ثابتة في كل وحدة، خمسة منها للنثر ومثلها للشعر، وقد جاءت على النحو الآتي:

١- ضع علامة صواب أو خطأ.
٢- اذكر معاني المفردات.
٣- أكمل الناقص من محفوظك.
٤- هات من النص ما يدل على المعاني الآتية.



٥- أجب عن الأسئلة الآتية.

هذا ويُنْصَح الدارسون بحل بعض هذه التدريبات في الصف مع المعلم إن أمكن، والإجابة عن بقيتها بأنفسهم، ثم التأكد من صحة إجابتها، إما في الصف مع المعلم بعد ذلك، أو بمقارنة إجاباتهم مع الإجابات الصحيحة، بالرجوع إلى حلول كتاب التدريبات الموجودة على موقع السلسلة في الإنترنت.

وبعد هذا العرض الضافي لمحتوى ما تم إنتاجه من السلسلة حتى الآن فإنه من الأهمية بمكان أن نعرض بعضًا من الطرق التي استخدمناها لاختيار هذا المحتوى، والطريقة التي رجحناها لتنظيمه.

إجراءات أولية قبل وضع المحتوى:

لجأ فريق الإعداد إلى عدة أساليب وإجراءات ساعدته على اختيار هذا المحتوى منها:

- مسْحُ عدد من مناهج التعليم المستخدمة في تعليم اللغتين الإنجليزية والتركية لغير الناطقين بهما، حيث يجيد أحد أعضاء الفريق اللغة التركية ويجيد آخر الإنجليزية، والاستفادة منها في وضع المحتوى وانتقاء بعض مواده، مع مراعاة خصوصية العربية، وتفردها ببعض الخصوصيات[1].
- تم الاسترشاد بآراء بعض المختصين والخبراء الذين يعملون في المجال من العالم العربي، أو غيره ممن يُدرّسون العربية لأبناء لغتهم، والاستفسار منهم عن أهم المشكلات التي يعانونها في تعليم العربية، وأسباب هذه المشكلات وطرق علاجها. (أساتذة كليات الإلهيات في تركيا نموذجًا)
- الاطلاع على كثير من الدراسات النظرية والتطبيقية التي أعدها أساتذة هذا الفن، كالدراسات التي أعدها الأستاذان رشدي طعيمة ومحمود كامل الناقة، والدراسات المحكمة التي تنشر في المجلة العربية للدراسات اللغوية التي يصدرها معهد الخرطوم الدولي للغة العربية التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وقد قمنا بزيارة ميدانية له، إلى جانب أبحاث الماجستير والدكتوراه المنشورة على عدد من مواقع الإنترنت.

---

(١) من أمثلة السلاسل الإنجليزية التي قمنا بمسحها سلسلة FACE TO FACE من إصدارات CAMBRİDGE، وسلسلة OPPORTUNİES من إصدارات LONGMAN، وسلسلة ENGLİSH PLUS من إصدارات OXFORD، ومن أمثلة السلاسل التركية سلسلة HİTİT وهي السلسلة المعتمدة في مراكز تعليم اللغة التركية التابعة لجامعة أنقرة على مستوى البلاد والمشتهرة اختصارًا باسم TÖMER، وكذلك سلسلة GÖKKUŞAĞI وتحديثها سلسلة LALE الصادرتان عن مؤسسة DİLSET للنشر.

- مسح المناهج العربية التي أعدت للناطقين بلغات أخرى مما وقع تحت أيدينا قبل الشروع في إعداد المحتوى، ومتابعة ما جد منها في أثناء الإعداد، وإجراء دراسة تقييمية حولها للاستفادة من مزاياها وتجنب ما شابها من قصور. وهناك قسم خاص على موقع السلسلة به قائمة بالمراجع النظرية والتطبيقية العربية والأجنبية التي اطلعنا عليها واستفدنا من بعضها في انتقاء واختيار وتنظيم المحتوى.

طريقة تنظيم المحتوى:

لقد توخينا أن نقدم المحتوى في السلسلة بشكل عام بما يتناسب مع حاجات الطلاب ودوافعهم، وبما يعمل على تحقيق الأهداف التي حددناها سلفًا للسلسلة، ولذلك فمن الممكن أن نعد التنظيم السيكولوجي Psycgological organization هو التنظيم الحاكم الذي خضع له محتوى السلسلة بشكل عام.

لكن الأمر اختلف بعض الشيء في باب القواعد، فقد كان سيكولوجيًّا تمامًا في المستويين الأولين وجزء من المستوى الثالث، حتى استقام للطلاب قدر صالح من مفردات العربية وتراكيبها الأساسية، ثم تحول إلى التنظيم المنطقي Logical organization بعد ذلك لتتشكل للطلاب صورة القواعد العربية في شكلها المنطقي كما يتصورها العرب.

كذلك خضع محتوى المستوى المتقدم (تراث) للتنظيم المنطقي في أغلب محتوياته؛ نظرًا لطبيعة الهدف المرجو منه، وطبيعة الطلاب المقبلين على دراسة هذا النوع من اللغة وغرضهم منها. والنية معقودة أن يكون محتوى المستوى المتقدم (إعلام) خاضعًا تمامًا للتنظيم السيكولوجي في موضوعاته وقواعده وجميع متعلقاتهما.

كما كانت المعايير الثلاثة التي اقترحها تايلر والتي تتمثل في الاستمرارية والتتابع والتكامل، حاضرة في أذهاننا ونحن نضع الخطة العامة لتنظيم المحتوى[(١)].

ج. طريقة التدريس:

لقد بات واضحًا بعد هذا العرض الضافي لعنصر المحتوى أن السلسلة مصممة لتُدرَّس وفقًا للطريقة الانتقائية، أو التوليفية، وهي طريقة تجمع بين عدد من طرق تعليم اللغة الأجنبية، أو التي

(١) يُنظر تفصيلات هذه المعايير في المرجع لرشدي طعيمة، ص ٢١١.

يستفيد فيها المعلم من كل عناصر الطرق الأخرى التي يشعر أنها فعالة[(١)].

فقد اعتمدت على الطريقة المباشرة في تدريس المفردات والتراكيب، فلم تستخدم لغة وسيطة لتعليم هذه المفردات أو القوالب والتراكيب اللغوية، ومن ثم قدمت المفردات مصورة بشكل كامل في المستويات الثلاثة الأولى من السلسلة، واتخذت عدة أساليب متعددة إلى جانب الصورة لتعليم هذه المفردات، كالمرادفات والأضداد، وعززت ذلك بتدريبات كثيرة لترسيخها في ذهن الطالب وتصورها بشكل صحيح. كذلك تعمدت عدم تزويد الطالب بقواعد اللغة النظرية، والاكتفاء بتدريبه على قوالب اللغة وتراكيبها، والربط المباشر بين الكلمة والشيء الذي تدل عليه، لكنها إلى جانب ذلك قدمت عبر موقع السلسلة على شبكة الإنترنت معجمًا ترجمت فيه مفردات السلسلة وتراكيبها بسبع عشرة لغة ليتسنى للطالب الرجوع إليه، إذا ما تعذر استيعابه لمعنى المفردة أو التركيب بشكل سليم.

كما كانت الطريقة السمعية الشفوية حاكمة بشكل كبير على المستوى التمهيدي، والجانب الصوتي في المستوى الأساسي الذي تمثل في قسم الأصوات عقب مهارة الاستماع، وقسم الوصل عقب مهارة القراءة، وبعض الظواهر الصوتية الأخرى المرتبطة بقسم الحوار. فقد حرصنا فيه على مساعدة الطلاب على إتقان النظام الصوتي والتركيبي للغة العربية بشكل تلقائي، واكتفينا فيه بعدد محدود من المفردات التي تساعد الطالب على تعلم النظام الصوتي والتركيبي للعربية في أبسط مستوياتها؛ لذلك تم استخدام وسائل سمعية وبصرية متعددة، وتم اللجوء إلى أساليب مثل المحاكاة والترديد والاستظهار، والتركيز على أسلوب القياس، مع التقليل من الشرح والتحليل، وتدريب الطلاب تدريبًا مركزًا على أنماط اللغة وتراكيبها.

وكما هو واضح من الاسم الذي أطلقناه على السلسلة «التكلم» فقد كان المجال فسيحًا لاستثمار الطريقة التواصلية عند ممارسة مهارة التحدث، في جميع المستويات بهدف اكتساب الدارس القدرة على استخدام العربية الفصحى وسيلة اتصال، سواء في المجالات الحياتية الواقعية أو العلمية والإعلامية تحدثًا وتفاعلاً، ومن ثم فقد تعددت الأنشطة المختلفة التي تحقق هذا الهدف عبر أقسام الوحدات على مستوى السلسلة كافة؛ إذ تم خلق مواقف واقعية حقيقية، لاستعمال اللغة

(١) ينظر طرائق تدريس اللغة العربية للناقة وطعيمة ص٨٦ إيسيسكو١٤٢٤هـ /٢٠٠٣م، وتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه – مداخله – طرق تدريسه لمحمود كامل الناقة ص١٠٧ مكة المكرمة، جامعة أم القرى ١٩٨٥م.

مثل: توجيه الأسئلة، وتبادل المعلومات والأفكار، وتسجيل المعلومات واستعادتها، واستخدام المهارات لحل المشكلات والمناقشة والمشاركة.

أما طريقة القواعد والترجمة فقد كانت حاضرة بكثافة على وجه الخصوص في المستوى فوق المتوسط) دليلك إلى لغة التراث) والذي سعى فريق الإعداد من خلاله إلى تحقيق أحد أهداف السلسلة التي ذكرناها سلفا، وهو أن يستطيع الطالب قراءة الكتب العربية والتواصل مع مصادر الثقافة الإسلامية.

أما التعبير والكتابة فقد حرصنا على تمثل طريقة النموذج، وذلك عن طريق عرض نموذج للمهارة المقصودة، ثم العمل على توضيحها بأشكال مختلفة خاصة في الكتابة الموجهة الوظيفية أو الإبداعية، ليقوم الطالب بعد ذلك بمحاكاتها وتمثلها بطريقته، وبالموضوعات التي يختارها ليقوم المعلم بعد ذلك بتعديله وتوجيهه إلى الصواب.

د. التقويم:

للتقويم دور مهم جدًّا في تحديد مستوى الدارسين قبل البدء في أي مستوى من المستويات، ولوقوف المعلمين على جوانب القوة والضعف لدى الطلاب في أثناء الدراسة، ومن ثم يعملون على زيادة الأولى وعلاج الثانية، كما يسهم في تحفيز الطلاب على مواصلة العمل عند اطلاعهم على نتيجة جهدهم بشكل منتظم، إلى غير ذلك من الأهميات التي أفاض الباحثون في ذكرها[1].

وإدراكًا لهذه الأهميات، ولكون التقويم عنصرا أساسًا من عناصر المنهج، أولى فريق الإعداد هذا العنصر ما يستحقه من الأهمية، وما زال العمل جاريًا على تطويره حتى يأخذ الشكل اللائق به.

ويتجلى في السلسلة نوعان بارزان من أنواع التقويم هما:

١. التقويم البنائي: وهو الذي يطلق عليه أحيانًا «التقويم التكويني أو التتابُعي»[2]، ويتمثل فيما يأتي:

- الأسئلة الموجهة والمناقشة والتحليل، وعديد من الأنشطة والتمارين الشفوية والكتابية التي اشتمل عليها كل من كتابي الطالب والتدريبات، والتي يوظف بعضها المعلم في صورة واجبات منزلية يكلف بها الطلاب ويتابعهم.

---

(١) راجع: المرجع لرشدي طعيمة، ص ٢٢٦.

(٢) لمزيد من المعلومات حول أنواع التقويم ينظر المرجع لرشدي طعيمة، ص٢٣٣.

- اختبار عقب كل وحدة دراسية من وحدات الكتاب على مستوى السلسلة كافة عدا المستوى الأخير[(١)]، يتيح لكل من المعلم والطلاب الوقوف على نواحي القوة والضعف، ومن ثم يعملان معا على زيادة نواحي القوة وعلاج جوانب الضعف، هذا فضلاً عن قياس الاختبار لمدى تحقق الأهداف التفصيلية المتوخاة من هذه الوحدة[(٢)].
- اختبارات متنوعة على موقع السلسلة على الإنترنت (قيد التجهيز)، بالإضافة إلى ألعاب لغوية وظفت فيها المفردات مصوتة ومصورة ليتسنى للطالب قياس مدى تحصيله لهذه المفردات رمزًا وصورة[(٣)].
- أوراق عمل على المستويات الأربعة الأولى بموقع السلسلة على الإنترنت.

٢. التقويم الختامي: ويتمثل في اختبارات عامة وضعت في نهاية كل مستوى لتقيس مدى قدرة الدارسين على تحقيق الأهداف الإجمالية للمستوى بشكل عام، وقد وضعنا لكل مستوى اختبارًا نموذجيًّا ليتسنى للسادة المعلمين والمعلمات الاحتذاء به ووضع اختبارات على نسقه.

٣. التقويم التشخيصي: وهو اختبار تحديد للمستوى يجري العمل على إخراجه وفق المعايير العالمية لقياس مدى الأداء اللغوي للطالب في العربية بوصفها لغة ثانية. وسوف يرى النور قريبًا بإذن الله.

ثالثًا: الخاتمة:

بعد هذا العرض الذي عرضناه حول تعريف السلسلة يمكننا أن نختم هذه الورقة بالعناصر الآتية:

١- سلسلة التكلم سلسلة متكاملة حديثة، اجتمع لها عدد من العناصر المعينة التي أسهمت في خروجها بشكل يليق بالعربية ومكانتها بين اللغات.

٢- تستهدف هذه السلسلة في المستويين الابتدائي والمتوسط مساعدة الدارسين على التواصل مع العربية المعاصرة، التي يتواصل بها العرب في وسائل الإعلام والمحافل المختلفة، وتستهدف في

(١) كانت هذه الاختبارات إلى جانب موجز خاص بكل وحدة مرفقة مع كتاب الطالب في الطبعة الأولى، ثم حذفت في الطبعة الثانية ووضعت على موقع السلسلة على الإنترنت في قسم المعلمين، بخاصية التحميل.

(٢) راجع الأهداف الإجمالية والتفصيلية لكل مستوى من مستويات السلسلة في قسم المعلمين عبر موقع السلسلة على الإنترنت.

(٣) وضعت هذه الألعاب مترجمة تعليماتها على موقع السلسلة بعنوان: "العب وتعلم".

المستوى المتقدم التواصل مع العربية في صورتها التراثية في أحد جزأيها، والتوسع في لغة الإعلام في الجزء الآخر.

٣- قُدِّمت الثقافة الإسلامية في السلسلة بشكل محايد إلى حد ما؛ ذلك أنها تستهدف أيضًا غير المسلمين من الكبار إلى جانب الفئات الأخرى المستهدفة.

٤- عنيت السلسلة بتقديم اللغة في مواقف اتصالية، كما يظهر من خلال موضوعاتها، لتكون مشوقة، واهتمت بعملية التوازن في عرضها للمهارات المختلفة.

٥- لقيت السلسلة إقبالاً كبيرًا من الدارسين والدارسات في ميدان العربية، وأثنى عليها عديد من الخبراء في هذا المجال، وانتشرت جغرافيًّا في مناطق واسعة من العالم.

٦- وجهت لها عديد من الانتقادات والملحوظات على مستوى الشكل (الخط وبعض الرسوم التوضيحية)، وعلى مستوى المحتوى من جهة بعض النصوص المختارة وملاءمتها من حيث الطول والقصر لمستوى الطلاب في المستوى. وقد روعيت هذه الملحوظات والانتقادات عند إعادة طبع السلسلة مرة أخرى، والنية معقودة على التطوير والتجديد في كل مرة يعاد فيها طبع السلسلة.

٧- أُعدت السلسلة للدراسة الصفية المنتظمة في الجامعات والمعاهد، ولذلك لا تستغني عن المعلم، ولا تعتمد على التعليم الذاتي.

٨- تتميّز السلسلة بموقع إلكتروني دائم التحديث، يعمل على تقديم الدعم الفني الدائم والمستمر للمعلّمين والمتعلّمين على حدٍّ سواء.

٩- يطمح فريق العمل ومن ورائه دار النشر إلى التكامل في هذا المشروع حتى يحقق الأهداف الآتية:

- إعداد سلسلة خاصة للأطفال.
- إعداد مواد مرئية حقيقية وتمثيلية لممارسة العربية.
- إقامة أولمبياد عالمي لدارسي العربية على مستوى العالم من خلال السلسلة، يقام في مناطق مختلفة من العالم بالتعاون مع المؤسسات والمعاهد والجامعات المختلفة.

وفي النهاية نسأل الله تعالى أن يتقبل منا صالح العمل، وأن يغفر لنا الزلل، وأن يوفقنا لخدمة العربية بما يليق بها، إنه ولي ذلك وهو على كل شيء قدير.

المراجـــــع

أولاً: الكتب

- بدوي، السعيد محمد : مستويات العربية المعاصرة في مصر، دار المعارف مصر ١٩٧٣م.
- الخولي، محمد علي : التراكيب الشائعة في اللغة العربية/ دراسة إحصائية، دار الفلاح للنشر والتوزيـــع ١٩٨٨م، ط ١.
- صيني، محمود إسماعيل وإسحاق محمد الأمين : التقابل اللغوي وتحليل الأخطـــاء، عمـــادة شـــؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٨٢م.
- طعيمة، رشدي أحمد: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى جامعة أم القرى.
- عبده، داود: تعليم اللغة العربية وظيفيًّا، مؤسسة دار العلوم الكويت الطبعة الأولى ١٩٧٩م.
- عكاشة، عمر يوسف: النحو الغائب: دعوة إلى توصيف جديد لنحو العربية في مقتضى تعليمها لغير الناطقين بها المؤسسة العربية للدراسات والنشر ط١، ٢٠٠٣م.
- الناقة، محمود كامل: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه – مداخله – طرق تدريسه مكة المكرمة، جامعة أم القرى ١٩٨٥م.

ثانيًا: المجلات

- طعيمة، رشدي أحمد ومحمود الناقة: طرائق تدريس اللغة العربية، من منشورات المنظمـــة الإســـلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.
- العناتي، وليد : كتاب «نون والقلم» تعليم العربية للناطقين بغيرها، دراسة لسانية تربوية جامعة البترا الأردن مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها العدد الثاني رجب ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م.
- المجلة العربيـــة للدراســـات اللغويـــة معهـــد الخرطـــوم الـــدولي للغـــة العربيـــة الأعـــداد ١٩/ ٢٠/٢١/٢٢/٢٣/٢٥.

ثالثًا: المواقع الإلكترونية

- الفوزان، عبدالرحمن بن إبراهيم: كن متخصصًا، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مـــن منشورات العربية للجميع ١٤٣٥هـــ (بحث منشور على الإنترنت).

استخدام نظرية الذكاءات المتعددة
في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
رؤية جديدة في التدريس

د. عبدالكريم المناوي
أستاذ باحث ، مراكش – المغرب

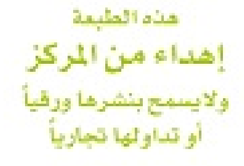
ملخص الدراسة:

يندرج هذا البحث في إطار توجيه الممارسة التعليمية والتعلمية، نحو تحقيق أهداف المؤتمر خاصة في توفير منهاج تربوي تعليمي، وفق أحدث النظريات التربوية والعلمية المعاصرة، وتطبيقها قصد الإسهام في تطوير وتعزيز وتيسير الأداء المهني لمختلف الفاعلين.

سيتناول البحث تأسيس مرجعية علمية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تخضع للمواصفات الحديثة في مجال تعليم اللغات، من أجل تحقيق الاندماج الإيجابي بين مكونات العملية التربوية.

فالمنهج الدراسي نظام متكامل له مدخلات ومخرجات وآليات تنفيذ، فهو الأداة الأساسية التي تستخدمها التربية لتحقيق أهدافها من العملية التربوية وهو يحتاج إلى التخطيط والتنفيذ والتقويم لعناصره بشكل مستمر.

تهدف هذه الورقة إلى البحث في إستراتيجيات جديدة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بعيدا على الطرق التقليدية والمستهلكة في برامج التعليم.. وقد أكدت الدراسات الحديثة والأبحاث السابقة وتوصيات المؤتمرات في هذا المجال، إلى ضرورة الاهتمام بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية التعلمية، مما دعت الحاجة إلى تسليط الضوء على الجوانب المعرفية والحركية للطلاب، والبحث فيما يساعدهم على تنمية التحصيل لديهم، وفي هذا الصدد تكشف الدراسة إلى فاعلية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة كإستراتيجية جديدة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها، والتي تجعل المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية وتركز على الفروق الفردية بين المتعلمين.



تتمثل مشكلة البحث إذن، في البحث عن الأسس والمبادئ التي تقوم عليها نظرية الذكاءات المتعددة والمسلمات المرتبطة بها وأهميتها التربوية، وكذا خطوات تنظيم مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ظل هذه النظرية، كما يمكن تطبيقها في تقويم المهارات اللغوية والأنشطة التربوية.. وكيفية تطبيقها وهو ما يساعد معلمي اللغة العربية على تمثل النظرية وتوظيفها في العملية التعليمية لحل المشكلات وتطور الممارسات.

أما المنهج الذي سيتبعه البحث هو المنهج الوصفي والتجريبي.

يتألف البحث من مقدمة وإطار نظري وآخر تطبيقي، وفق ما يأتي:

- الإطار النظري: وقد خصص للجوانب النظرية التي تتعلق بوصف نظرية الذكاءات المتعددة والأسس والمبادئ التي تقوم عليها، والأنشطة الملائمة لها وأهميتها التربوية...
- الشق التطبيقي: فقد حرصنا أن يكون تطبيقيا حتى يحقق فائدة كبيرة للأفكار النظرية.

مقدمـــة:

ميز الله تعالى الإنسان بنعمة العقل وأعلى من مترلته وقيمته ومكانته، فأعمل العقـــل للنظـــر والتدبر والتأمل والاجتهاد به في أموره الدنيوية. وقد جعله الدين الإســـلامي مـــن الـــضروريات والكليات العظمى والمقاصد الكبرى التي ينبغي المحافظة عليها لاستمرار الحياة[(١)]. وقد ذكر العقـــل في القران الكريم وتكررت مشتقاته حوالي سبعين مرة ناهيك عن الآيات التي تتـــصل بالعمليـــات العقلية التي لا يمكن حصرها من كثرتها في كتابه الكريم[(٢)].

يقول الأستاذ عباس محمود العقاد[(٣)] في مترلة العقل ومكانته في كتاب الله: "والقرآن الكريم لا يذكر العقل إلا في مقام التعظيم والتنبيه إلى وجوب العمل به والرجوع إليه، ولا تأتي الإشارة إليـــه عارضة ولا مقتضبة في سياق الآية، بل هي تأتي في كل موضع من مواضعها مؤكدة جازمة باللفظ والدلالة، وتتكرر في كل معرض من معارض الأمر والنهي التي يحث فيها المؤمن على تحكيم عقله، أو يلام فيها المنكر على إهمال عقله وقبول الحجر عليه"[(٤)].

ويشير التاريخ البشري إلى أن الإنسان واجه على مر العصور والحقب التاريخيـــة مـــشكلات صعبة وقضايا معقدة في مواجهة الطبيعة باستخدام قدراته العقلية والذهنية وحسن توظيفها من أجل العيش والبقاء، وتزيد هذه الصعوبات بالتطور الإنساني في مختلف المجالات. حينها أخذ العقل موقع الصدارة في خطاب المفكرين والفلاسفة والباحثين واستكشاف إمكاناته وحدوده ودوره وكيفيـــة اشتغاله، وهو الأمر الذي تصاعدت فيه الإشكالات النظرية والتطبيقية لتحديـــد ماهيـــة العقـــل والقواعد والطرائق الخفية لاشتغاله في جميع العلوم. ونستحضر هنا اهتمام علماء الـــنفس المعـــرفي

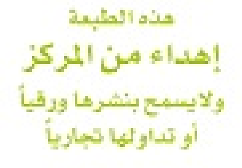
---

(١) المقاصد العليا للدين الإسلامي هي: حفظ الدين والنفس والعقل والعرض والمال.

(٢) محمد لافي: مكانة العقل في الإسلام، مقالة بتاريخ ٢١/٧/١٤٣٦ هـــ
www.almoslim.net/node/233221

(٣) عباس محمود العقاد: أديب ومفكر وشاعر مصري (١٨٨٩ – ١٩٦٤)، ساهم بـــشكل كـــبير في الحيـــاة الأدبيـــة والسياسية، له مجموعة من الدواوين الشعرية: هدية الكروان، عابر سبيل، وحي الأربعين... وفي إنتاجه النثري نذكر كتب: الفصول، مراجعات في الأدب والفنون، مطالعات في الكتب والحياة. وكتب سلسلة سير لأعـــلام الإســـلام: عبقرية محمد، عبقرية الصديق، عبقرية عمر وسيرة سعد زغلول..

(٤) عباس محمود العقاد: التفكير فريضة إسلامية، منشورات المكتبة العصرية، بيروت،١٩٦٢، ص ص ٧-٨.



بالذكاء البشري من أمثال رومانز[١] Romans و هوبهاوس[٢] Hobhouse و بالدوين[٣] Baldwin.

وقد عرفت الدراسات الحديثة اهتمامًا كبيرًا ارتكز على الإنسان والمعرفة الإنسانية أو أدوات المعرفة التي تساعد الإنسان على الكشف والابتكار والإبداع. فارتبطت الأبحاث العلمية بالشخصية وطرق التفكير والقدرة على التغير والتطور والقدرات العقلية وتنمية الذكاء خاصة الذكاءات المتعددة. فأمام جمود المنظومات التربوية وضعف البنيات البيداغوجية، والاعتماد على الأساليب التقليدية في التعليم المبني على الذكاء الأحادي واقتصاره على القدرات اللغوية والرياضية، وتهميشه لباقي الفئات الأخرى القادرة على الإبداع والإنتاج، سعت الأنظمة التربوية الحديثة الواعية القائمة على تفعيل العقل والذكاء وتجاوز التصور الأحادي في التفكير واستثمار الطاقات والقدرات الإنسانية الكامنة قصد تحقيق جيل من المتعلمين المبدعين الذين يمارسون أدوارا تربوية ديموقراطية تعاونية متكاملة، يحظى المعلم فيها بدور الموجّه و المرشد.

يقول الدكتور أحمد أوزي[٤]: "وليست نظرية الذكاءات المتعددة في واقع الأمر سوى إحدى النتائج العلمية التي تمخضت عنها البحوث العلمية في هذا الاتجاه، الذي يرمي إلى معرفة إمكانيات العقل البشري وحدوده استعداده لتوفير السبل الكفيلة بتنميته وتطويره وتحقيق المناخ المساعد على ازدهاره، لاستثمار إمكانياته حتى يؤدي أدواره التنويرية والتنموية ويحقق رفاه الإنسان[٥]".

---

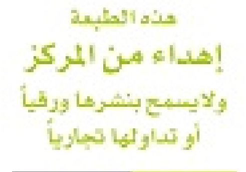
(١) جورج جون رومانز George John Romanes ١٢٦٤ -١٣١١ هـ / ١٨٤٨ - ١٨٩٤ م) هو بيولوجي إنكليزي، ولد في كينغستون، ذهب إلى إنجلترا في فجر شبابه حيث أصبح فيها صديقًا لدارون. درس (١٨٨٦-١٨٩٠) في جامعة أدنبرة، وأصبح أستاذا في المعهد الملكي بلندن (١٨٨٨- ١٨٩١). وضع في أكسفورد محاضرات رومانز السنوية، وأجرى دراسات هامة في علم نفس الحيوان (الموسوعة العربية الميسرة ١٩٦٥).

(٢) ستيفن هوبهاوس (Stephen Hobhouse) كان ناشط سلام بريطاني، مصلح سجون، كاتبًا دينيًا ولد ستيفن هنري في بتكومب، سومرست، إنكلترا. وكان الابن الأكبر لهنري هوبهاوس (١٨٥٤-١٩٣٧) أحد ملاك الأراضي الأثرياء والنائب الليبرالي (١٨٨٥-١٩٠٦).

(٣) جيمس مارك بولدوين (١٨٦١ – ١٩٣٤) من الرعيل الأول من منظري ومؤلفي علماء النفس، من مواليد كولومبيا واشتغل بتدريس الفلسفة وعلم النفس بجامعات برنستونوجونز هويكترو تورنتو، ويعتبر من رواد علم نفس النمو، له كتاب " المرجع في علم النفس" في مجلدين الأول "الحواس والعقل" والثاني " الشعور والإرادة ".

(٤) أستاذ جامعي ومدير مجلة علوم التربية، كلية علوم التربية، الرباط، المغرب، له كتاب "المراهق والعلاقات المدرسية" .

(٥) عبدالواحد أولاد الفقيهي: نظرية الذكاءات المتعددة: التأسيس العلمي، تقديم أحمد أوزي، الطبعة الأولى، ٢٠١٢، ص: ٥.



ويضيف الدكتور أوزي في تقديمه لكتاب "نظرية الذكاءات المتعددة" للدكتور عبد الواحد أولاد الفقيهي(١): "ولئن كانت نظرية الذكاءات المتعددة ليست أول محاولة علمية تهتم بالذكاء الإنساني، إلا أنها تميزت عن غيرها من النظريات الأخرى السابقة عليها، بقدرتها الفائقة على النزول إلى ميدان التربية والتعليم(٢)".

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة بوجود حاجة ماسة في إعادة النظر في طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، لتحقيق احتياجات الطلاب في مجتمعات تتغير وتتطور مما تفرض تحديات كبيرة عليهم من جهة لكونهم فئة مستهدفة خاصة تختلف على متعلمي اللغة الأم، ومن جهة أخرى تفرض صعوبات على المختصين في علوم التربية وعلم النفس قصد تقديم أفكار وطرائق تدريسية فاعلة، تتماشى مع التطور التربوي الحديث ونظرياته العلمية المعاصرة الذي يجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وتقديم مشروعات متجددة في التدريس عامة و تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة.

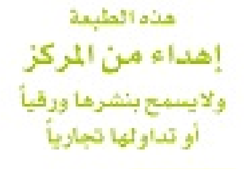
من هنا جاءت هذه الدراسة كمحاولة لتقديم رؤية جديدة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة، التي توظف القدرات الفردية للمتعلمين وذكاءاتهم المتعددة ودمج عمليات التفكير على حل المشكلات.

ويمكننا صياغة مشكلة الدراسة في مجموعة من التساؤلات الأساسية؟

- ما الذكاء؟
- ما الذكاءات المتعددة؟ وما الفلسفة التي تستند عليها؟
- وهل يمكن أن نتحدث عن ذكاءات رئيسة وأخرى ثانوية؟
- هل هناك تراتبية لهذه الذكاءات؟
- هل هذه الذكاءات المتعددة تتفاعل فيما بينها أم أنها منفصلة عن بعضها؟
- ما دورها في تنمية التحصيل الدراسي؟

(١) أستاذ جامعي مغربي وباحث في علم النفس التربوي، له أيضًا كتاب: (التدريس بالذكاءات المتعددة: تنويع التعليم من أجل مدرسة منصفة).

(٢) عبد الواحد أولاد الفقيهي: نظرية الذكاءات المتعددة: التأسيس العلمي، مرجع سابق، ص ٥ – ٦.



- ما إستراتيجيات التعلم باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التعليم خاصة إذا تعلق الأمر بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على نظرية الذكاءات المتعددة وأثرها في تحصيل اللغة العربية للمتعلمين الناطقين بغيرها، كإستراتيجية جديدة في مجال التربية والتعليم التي تهتم بالمتعلم لكونه فردا له قدرات ومهارات كامنة ينبغي اكتشافها وتوجيهها وصقلها وتوظيفها في عملية التحصيل الدراسي بمفهومه الواسع، الذي يشمل اكتساب المعرفة والقيم والمهارات وتكوين شخصية الفرد وتنمية الفكر الناقد لديه. كما تعمل على تطوير العمليات العقلية والذهنية كالاكتساب والحفظ وإدماج الخبرات وتكاملها بين المعلم والمتعلم.

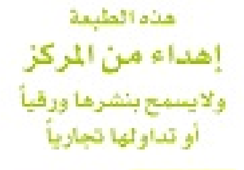
كما نهدف من خلال هذه الورقة أن نوضح أهمية الربط بين تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وبين المستجدات النظرية والتطبيقية في مجال تعليم اللغات الأجنبية خاصة تلك التي تجعل المتعلم محورا فاعلا في الممارسة التعليمية، كما نحاول الكشف عن إحدى الإستراتيجيات العلمية والنفسية والتربوية، وأن نستثمرها في بناء المنهاج الدراسي خلال الممارسة التعليمية التعلمية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في:

- تناولها لمفهوم الذكاء من منظور متعدد بعيدا عن التصور التقليدي القائم على اختزال القدرات الإنسانية في بعد واحد.
- أن نظرية الذكاءات المتعددة تفتح المجال أمام المعلمين لمراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين.
- تساعد المختصين في علوم التربية وواضعي مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تصميم برامج وأنشطة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.
- تفتح المجال أمام الباحثين والمدرسين والمهتمين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المدارس والمعاهد والجامعات، على تناول موضوعات مختلفة في ضوء نظرية جاردنر (Gardner)[1] وإيجاد إستراتيجيات تعليمية أخرى تساير نفس التوجه الهادف والرامي إلى تعليم علمي

(١) هاوارد غاردنر ((Howard GARDNER)، ١٩٤٣ –)، عالم نفس أمريكي، أستاذ الإدراك والتعليم في جامعة هارفارد، صاحب نظرية الذكاءات المتعددة التي قدمها لأول مرة عام ١٩٨٣م في كتاب بعنوان أطر العقل.



إبداعي وواع وناقد وعقلاني.

- حاجة الأوساط التربوية إلى دراسات وأبحاث تتعلق بطرق التدريس باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة، فهي قليلة من حيث العدد ومن حيث الدقة في البحث.

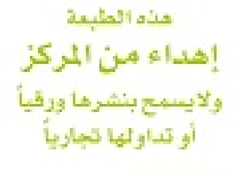
الدراسات السابقة:

اهتمت العديد من الدراسات السابقة والمقالات العربية والأجنبية والرسائل الجامعية وأوراق العمل بطرائق التدريس ومقارنتها بغيرها وأثرها في تحصيل الطلاب لاكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستويات الدراسية المختلفة والموضوعات المتعددة، وفق مرجعيات مختلفة سواء أكانت تقليدية أم معاصرة، حيث أظهرت تلك الطرق تباين ومزايا وأوجه قصور نتيجة اختلاف البيئات والأهداف والظروف.

أما الدراسات التي اهتمت باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كرؤية جديدة في التدريس، فقد كانت محدودة جدا خاصة باللغة العربية مقارنة مع نظيرتها الأجنبية التي تعرف اهتماما ملحوظا والذي يساير الانظمة التربوية الواعية العلمية الابداعية القائمة على تفعيل العقل، وينحصر الإنتاج العربي في بعض المؤلفات ومجموعة من الأبحاث وأوراق العمل نذكر منها:

" الذكاءات المتعددة: التأسيس العلمي" للدكتور عبدالواحد أولاد الفقيهي، وهو مشروع تربوي منهجي وعلمي يسعى من خلاله المؤلف الإعلان القطيعة مع المنظومة التربوية التقليدية التي تؤمن بالتصور الأحادي للذكاء الإنساني الذي يحصر في قدرة عقلية عامة تقاس برقم واحد وهو معامل الذكاء. وتكرس هذه المنظومة الجمود والسكون في أثناء العملية التعليمية وتبعد المتعلم وتجعله سلبيا في بناء الدرس، ويدعو الدكتور عبدالواحد أولاد الفقيهي إلى تأسيس مشروع نظري تطبيقي يقوم معايير تنتمي إلى حقول علمية مختلفة تجعل المتعلم محور العملية التربوية، وتدعو المعلمين إلى توظيف القدرات العقلية والذكاءات المتعددة للمتعلم بشكل إيجابي واستغلال طاقاتهم وإمكانياتهم الذاتية.

وقد تناول المؤلف في كتابه مفهوم ومعايير الذكاء حسب هاوارد غاردنر (Howard Gardner)، وتطرق إلى مفهوم الذكاءات المتعددة وأنواعها استنادًا إلى كتاب أطر العقل لجاردنر (Gardner) وهي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الموسيقي والذكاء البصري



الفضائي والذكاء الجسمي الحركي والذكاء التفاعلي والذكاء الذاتي والذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي.

هذا الكتاب على رغم أهميته في تأسيس نظرية الذكاءات المتعددة إلا أنه لم يتناول تطبيق هذه النظرية في تعليم اللغات، خاصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق إطار مرجعي موحد، وبذلك يبقى هذا النقص في البحث يطرح نفسه بحدة إلى جانب المؤلفات الأخرى والمقالات والأبحاث العلمية التي تتناول نظرية الذكاءات المتعددة، لا تهتم بتوظيف هذه النظرية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مفهوم الذكاء[1]:

شكل مفهوم الذكاء أحد الإشكالات التي اختلف فيها علماء النفس وعلماء التربية وعلماء الاجتماع والوراثة في تحديده وتعريفه ووضع تصور موحد وعام لمفهوم الذكاء، فباختلاف توجهاتهم وأبحاثهم وتناوله من زوايا مختلفة اختلفت تصوراتهم في فهم طبيعة الذكاء وكيفية دراسته وقياسه.

ويمكن تصنيف التعريفات التي وضعها علماء النفس للذكاء[2] إلى:

١ – تعريفات تعد الذكاء هو قدرة الفرد على التكيف العقلي مع الحياة والظروف التي يعيش فيها.

٢ – تعريفات تؤكد على قدرة الفرد على اكتساب الخبرات السابقة في حل المشكلات.

٣ – تعريفات تجعل من الذكاء وسيلة للتفكير المجرد.

٤ – تعريفات تحاول أن تفرق بين الذكاء والذاكرة التي تعتمد على المعلومات والمهارات المكتسبة.

أما بياجيه (Piajet)[3] فقد رأى أن الذكاء عملية تكيف، وهذا التكيف نوع من التوازن الحاصل بين الاستيعاب والتلاؤم.

(١) وضع علماء اللغة كلمة ذكاء في مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ودونوها في المعجم الوسيط تحت مادة ذكوى ، وهي كلمة تطلق على المفرد والجمع ، وإذا أردنا جمعها، نعمل فيها القياس على نظائرها مثل كلمة سماء، حيث إن الهمزة فيها منقلبة عن واو ، ولذلك يجوز عند الجمع ردها إلى أصلها الواوى وزيادة ألف وتاء فنقول ذكاوات، أو بقاء الهمزة ونقول ذكاءات، ويرجح علماء اللغة في مثل هذه الحالة بقاء الهمز فنقول ذكاءات.

(٢) انظر: يعقوب غسان: تطور الطفل عند بياجيه، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ١٩٨٠. ص: ٩.

(٣) جان بياجي (Jean Piaget) ، ١٨٩٦ – ١٩٨٠)، عالم نفس و فيلسوف سويسري، صاحب نظرية التطور المعرفي عند الأطفال و نظرية الابستمولوجيا التكوينية.

ويرى كلاباريد (Claparede)[1] أن الذكي هو الذي يتكيف بنجاح وسهولة مع الوضعيات الجديدة[2].

في حين عرف عالم النفس (ألفريد بينيه) (Alfred Binet)[3] الذكاء على أنه: "قدرة الإنسان على الفهم والابتكار والتوجيه الهادف للسلوك والنقد الذاتي ".

أما فريمان[4] فيعتبر الذكاء هو تكيف الفرد مع البيئة الكلية التي تحيط به، ومدى قابليته وقدرته على التعلم والتفكير المجرد.

مراحل تطور الذكاء[5]:

حاول بياجيه (PIAJET) أن يدرس الذكاء ويطوره عند الأطفال في كتابه " ولادة الذكاء"، فالتطور الذهني عنده هو انتقال من حالة توازن ضعيف إلى حالة توازن رفيع، فهو عملية توازن متدرجة، فالتكيف عند بياجيه (PIAJET) هو نوع من التوازن بين عمليتي الاستيعاب (Assimilation) وعملية الملاءمة (Accomodation) وقد حدد أربع مراحل رئيسة للتطور الذهني أو الذكاء[6]:

- الذكاء الحسي الحركي
- الذكاء الحدسي Intuitive
- الذكاء المحسوس Concrète
- الذكاء الصوري أو المجرد Abstraite

---

(١) إدوارد كلاباريد: طبيب و مرب سويسري (١٨٧٣ –)، أسس معهد روسو للتربية بجنيف عام ١٩١٢، له مجموعة من المؤلفات حول علم نفس الطفل و التربية التجريبية.

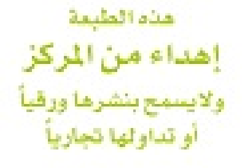
(٢) يعقوب، غسان تطور الطفل عند بياجيه، مرجع سابق، ص: ٩

(٣) ألفريد بينيه (Alfred Binet ١٨٥٧- ١٩١١) عالم نفس فرنسي، مخترع أول اختبار ذكاء، ويعد بينيه مؤسس علم النفس القياسي Psychometrie في مجال علم النفس. ويتفق علماء النفس على أن بينيه هو أول من وضع أول رائز عملي للذكاء مقرون باسمه.

(٤) والتر جاكسون فريمان الثاني (١٨٩٥ – ١٩٧٢): طبيب أمريكي، كان عضوا في الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين.

(٥) انظر: يعقوب غسان تطور الطفل عند بياجيه، مرجع سابق، ص ص: ٧٢-٩٠.

(٦) يعقوب، غسان تطور الطفل عند بياجيه، مرجع سابق، ص: ٧٢.



قياس الذكاء:

أجريت مجموعة من الاختبارات[1] لقياس الذكاء نذكر منها:

- اختبارات تقيس الذكاء كقدرة إجمالية: مقياس ستانفورد بينيه ومقياس وكسلر للذكاء
- اختبارات خاصة بجانب معين من القدرة العقلية العامة: اختبار هاريس للرسم واختبار المتاهات وغيرها.

يشير الدكتور كامل محمد عويضة في كتابه: "سيكولوجية العقل البشري"[2] إلى عرض أشهر مقاييس الذكاء وأكثرها شيوعا واستخداما:

أ - مقياس ستانفورد بينيه:

وهو أول مقياس للذكاء ظهر سنة ١٩٠٥، وقدمه العالم الفرنسي ألفريد بينيه وقد تم تكوينه بناء على طلب الحكومة الفرنسية واحتياجها إلى أداة علمية يمكن بها التمييز بين الأطفال العاديين والمتخلفين عقليا، ويتكون المقياس من عدة أجزاء متنوعة...كما يشمل على أجزاء لفظية كثيرة ويتضمن أسئلة تدور حول المعلومات العامة والفهم العام وأسئلة تقيس ذاكرة الشخص أو قوة ملاحظته أو قدرته على التفكير المجرد والاستدلال. وبعد تطبيق المقياس تصحح الإجابات حسب نموذج ومعايير خاصة ويحصل الطفل على درجة تسمى بالعمر العقلي.. ثم مقارنته بعمره الزمني الحقيقي لمعرفة مدى تقدمه في عمره الزمني أو تخلفه عنه، أما نسبة الذكاء فنحصل عليها بقسمة العمر العقلي للشخص على العمر الزمني ونضرب النتائج في ١٠٠ على النحو التالي:

نسبة الذكاء = العمر العقلي / العمر الزمني X١٠٠

ب - مقياس وكسلر للذكاء:

يتطرق الدكتور كامل محمد عويضة لهذا المقياس لكونه من أشهر الاختبارات في وقتنا الحاضر ومن أكثرها شيوعا في جميع أنحاء العالم، وهناك عده صورًا من هذه المقاييس: مقياس وكسلر لذكاء الراشدين ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال... كما يمكن أن نقسم كل مقياس إلى فرعين:

---

(١) يمكن الرجوع إلى مختلف أيضًا إلى مختلف الاختبارات الخاصة بقياس الذكاء و منها اختبارات بياجيه في كتاب: تطور الطفل عند بياجيه، يعقوب غسان، مرجع سابق.

(٢) الشيخ كامل محمد محمد عويضة: سيكولوجية العقل البشري، سلسلة علم النفس، مراجعة أ.د محمد رجب البيومي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان. ط ١، ١٩٩٦.

- المقياس اللفظي ويتكون من: المعلومات والفهم العام والمتشابهات والحساب والأرقام والمفردات.
- المقياس العملي ويتكون من رموز الأرقام وتكميل الصور وتصميم المكعبات وترتيب الصور وتجميع الأشياء

ولحساب نسب الذكاء نقوم بحساب نسبة الذكاء الكلي: الذكاء اللفظي من جهة انطلاقا من مكوناته الفرعية، ثم من جهة أخرى نسبة الذكاء العاملي بحساب درجة مكوناته الفرعية.

أما بياجيه (PIAJET) فقد أهمل قياس الذكاء واهتم بالاختبارات العلمية[(١)] للكشف على كيفية تفكير الطفل وعقليته وتطور الذكاء لديه، وطريقة اشتغال العمليات والذهنية وإدراكها الأشياء وتصورها للعالم؛ فالحديث عن الذكاء هو الحديث عن منظومة ونسق، ليست فقط قدرة عقلية لكن المشكل الأساس هو أن التصور السائد يختزل القدرات الإنسانية في بعد واحد ويعبر عنه برقم انطلاقا من مقاييس معينة كما سبقت الإشارة إلى ذلك، هذا الرقم يصنف الأفراد إلى فئات معينة.

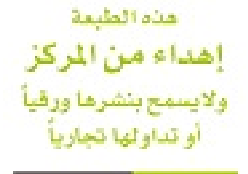
نظرية الذكاءات المتعددة:

تشكل نظرية الذكاءات المتعددة توجها جديدًا وإطارًا علميًّا نموذجيًّا لاشتغال الذكاء، ظهرت في البداية مع عالم النفس الأمريكي هاوارد جاردنر عام ١٩٨٣م في مجال السيكولوجيا، وقد جاءت كرد فعل على تصور العالم النفسي جان بياجي (PIAJET)[(٢)] للذكاء وللعقل الإنساني عامة، الذي يختزل القدرات الإنسانية في بعد أحادي وهو الذكاء الرياضي المنطقي كنموذج للفكر والعقل. وقد تبلورت هذه النظرية في أواخر القرن الماضي مع غاردنر تنظيرا وتطبيقا من خلال كتابه حول نظرية الذكاءات المتعددة، وفيه ينتقد التصور البياجوي التقليدي لمفهوم الذكاء الذي لا يعترف إلا بشكل واحد من هذا الذكاء القابل للقياس وهو مقياس الذكاء (IQ) والذي يتجلى في القدرات اللغوية والمنطقية الرياضية، والذي يبقى ثابتًا لدى الفرد في مختلف مراحل الحياة ويتجاهل بذلك قدراته الطبيعية الأخرى. ويؤكد جاردنر بوجود ذكاءات متنوعة ومستقلة لدى الفرد وتؤمن

---

(١) نذكر من هذه الاختبارات: اختبارا منطق العلاقات، اختبارات الاحتفاظ بالمادة اختبارات التصنيف و التسلسل، اختبارات العدد،اختبارات التصور المكاني، اختبارات الصدفة، اختبارات المكان، اختبارات الزمان....

(2) PIAGET: La psychologie de l'intelligence , colin , éd. , 1967 P. 10



بعبقريته في حل المشكلات، وقدرتها على الإنتاج والإبداع والعطاء، ينبغي فقط صقلها وتشجيعها وتدريبها وتنميتها.

يعرف جاردنر (GARDNER) نظرية الذكاءات المتعددة بأنها " نموذج يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءاتهم المتعددة لحل مشكلة ما، وتركز على العمليات التي يتبعها العقل فيتناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل(١) ".

ارتكز إذن المفهوم الجديد للذكاء عند جاردنر(GARDNER) على توسيع الإمكانيات الإنسانية وقدرة الفرد على توظيفها في حل المشكلات وتوليدها لمواجهة مواقف الحياة، والعمل على خلق الإبداع والإنتاج لديه.

اشتغل جاردنر (GARDNER) بعد التأسيس العلمي لنظريته على مجالات تطبيقها، فبدأ بالتعاون مع " ديفيد فيلدمان " في عمله (مشروع الطيف) الذي يهدف إلى التحقق من الكفاءات العقلية للأطفال في السنوات المبكرة(٢)، ثم مشروع (Key School) المتعلق بالتعليم الأولي ومشروع (PIFS Intelligence For School Pratical) كبرنامج موجه للسلك الأول من التعليم الثانوي، ومشروع (Arts Propel) الخاص بتلاميذ المستوى الثانوي..

وقد أصبحت نظرية الذكاءات المتعددة مجال اهتمام المختصين في علوم التربية والمعلمين في مختلف الانظمة التربوية للتعريف بها والبحث في كيفية استخدامها في تعليم أفضل للطلاب، فبعد سنة من ظهورها تبنت مدرسة (Indiapolis) وبعدها استراليا والولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا.. نظرية الذكاءات المتعددة، وقامت بتطبيقها عن طريق تقسيم الفصل إلى مراكز تعليمية متعددة يخصص كل مركز لنوع من الذكاءات، ويتنقل المتعلم بين هذه المراكز... فكانت نتائج التجربة إيجابية على الطلاب وقدمت فضاء جديدًا فاعلاً مرنًا وبديلاً لعلمية التعليم والتعلم.

---

(1) GARDNER , Howard. Intelligence Reframed , Multiple Intelligence for the 21 st Century , New York: Basic books

(٢) انظر: انظر:
H.Gardener,D,H.Feldman ,M.Krechvsky (General Editors) , Project Spectrum: Early Learning Activities , Teachers college , New York , 1998 , p: 2 - 3

وقد حدد جاردنر (GARDNER) في كتابه "أطر العقل"[1] سبع أنواع من الذكاءات:

١ – الذكاء اللغوي (Linguistic Intelligence)

٢ – الذكاء المنطقي الرياضي (Logical – Mathematical Intelligence)

٣ – الذكاء المكاني (Spatial Intelligence)

٤ – الذكاء الجسمي الحركي (Bodily – Kinesthetic Intelligence)

٥ – الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence)

٦ – الذكاء الاجتماعي (Interpersonal Intelligence)

٧ – الذكاء الشخصي (Intrapersonal Intelligence)

وقد أضاف جاردنر (GARDNER) بعد ذلك نوعين آخرين من الذكاءات هما:

١ – الذكاء الطبيعي (Naturalist Intelligence)

٢ – الذكاء الوجودي (Existence Intelligence)

دور الذكاءات في تنمية تحصيل اللغة العربية للناطقين بغيرها والوظائف التي تؤديها:

لا شك أن الفئة المستهدفة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي فئة خاصة تنتمي إلى ثقافات مختلفة، واختيار المحتوى الدراسي وطرق تقديمه لابد أن يستوفي طبيعة المتعلمين ودوافعهم وأغراضهم من التعلم، وأن يستجيب لحاجاتهم اللغوية واللسانية والوظيفية. ولابد من اختيار طرق كفيلة لتحقيق المراد منها.

وفي هذا الصدد، يمكن للذكاءات المتعددة أن تقدم مجموعة من الوظائف للمتعلمين لها أهميتها ودورها في التحصيل الدراسي الفعال والمتكامل ويمكن نختصر هذه الوظائف في:

أ – الوظيفة التواصلية: وهي مجموعة من القدرات التي تمكن المتعلم من اكتساب اللغة العربية وتوظيفها توظيفًا سليمًا واستعمالها في وضعيات مختلفة ومواقف من الحياة استعمالا صائبا:

(1) Howard Gardner , Les formes de l'intelligence , Ed Odile Jacob M Paris 1997

نطقا وكتابة، وترتبط هذه القدرات بالمهارات المكتسبة.

ب – الوظيفة التعليمية: وتتجلى في دعم عملية التعلم خلال الممارسة التعليمية والقيام بأنشطة تراعي الفروق الفردية للمتعلمين.

ج – الوظيفة الاجتماعية: تساهم نظرية الذكاءات المتعددة من مهارات التعامل الجيد والتعاون، وخدمة الجماعة وربط العلاقات وتعويدهم على مواجهة مواقف الحياة.

د – الوظيفة الذاتية: تساهم النظرية في اكتشاف المواهب والمبدعين في مختلف المجالات الثقافية والفنية والرياضية والعلمية والأدبية... وتعمل على تنمية إبداعاتهم ومواهبهم وتوجيهها وصقلها.

ه – الوظيفة التربوية: العمل على بناء شخصية المتعلم بناء صحيحا كاملا وتزويدهم بالمهارات والقدرات الفكرية والمعرفية.

وصف الذكاءات المتعددة:

١ – الذكاء اللغوي Linguistic Intelligence

يعتبر الذكاء اللغوي حسب جاردنر(GARDNER): القدرة على امتلاك اللغة والتمكن من استخدامها بكفاءة شفهيا أو صوتيا أو بلاغيا أو بيانيا عن ريق التعبير عن الأفكار والمشاعر وكتابة الشعر ورواية القصص والحكايات والتمثيل والتواصل مع الآخرين وإقناعهم وفهم قواعد اللغة، وهنا يمكن تمييز الذكاء اللغوي في مستويات متعددة، يقول الدكتور عبدالواحد أولاد الفقيهي: يتجلى الذكاء اللغوي في مستواه البسيط في قدرة الفرد على التعرف على مختلف الحروف الأبجدية والكلمات المعزولة والجمل البسيطة، وفي القدرة على إنتاجها عبر أنشطة الكلام والكتابة. ويتجلى في مستواه المعقد في القدرة على استعمال اللغة بشكل معقد وسليم في التعبير والتواصل، وفي فهم مختلف استعمالات اللغة داخل سياقاتها المتعددة. كما يتجلى في التوفر على قاموس لغوي غني وواسع، واستعماله في الكلام والكتابة لتبليغ الأفكار والمشاعر. أما في مستوى التمكن فيتجلى في القدرة على إبداع أعمال أصيلة، واستعمال الأساليب البيانية، المتعددة والتعامل مع اللغة كلغة واصفة[(١)].

(١) عبد الواحد أولاد الفقيهي نظرية الذكاءات المتعددة: التأسيس العلمي. مرجع سابق، ص ٢٢.

ويشمل الذكاء اللغوي عند جاردنر(GARDNER) أربع قدرات تتجلى في الاستعمال البلاغي للغة خاصة في الوظيفة الإقناعية وتظهر عند السياسيين ورجال القانون، وأيضًا الاستعمال التوضيحي لها، وتشمل القدرة على التفسير والشرح لتوضيح المعلومات المراد إيصالها إلى المتلقي، والإمكانية التذكرية للغة التي تظهر بشكل جلي في تذكر الأحداث الماضية والقوائم والأفكار السابقة، أما تحليل ما وراء اللغة فتتجلى في استخراج المعاني من الكلام المسموع واكتشاف الأخطاء فيها، ويظهر هذا النوع عند الشعراء والخطباء.

٢ – الذكاء المنطقي الرياضي (Logical – Mathematical Intelligence):

يعد الذكاء المنطقي الرياضي قدرة الفرد على استخدام والقيام بعمليات الحساب الرياضي والإحصاء والعد والتفكير المنطقي المجرد الذي يعتمد على المفاهيم والخطاطات المنطقية ويستند إلى البرهنة والاستدلال والمعالجة الرياضية والعمليات الاستقرائية والاستنباطية في أثناء حل المشكلات المعقدة

ويشير جاردنر (GARDNER) في هذا الصدد إلى تميز الذكاء المنطقي الرياضي عن الذكاءات الأخرى خاصة الذكاء اللغوي ويؤكد على وجود أفراد فقدوا قدرتهم على الحساب، ومع ذلك ظل نشاطهم اللغوي سليما، كما يوجد عدد كبير من الأفراد رغم إصابتهم بحبسة كلامية يمكنهم إنجاز ألعاب تتطلب عمليات حسابية أو القيام بمعاملات نقدية أو تدبير شؤونهم المالية[(١)].

ويضيف جاردنر (GARDNER): وإذا كانت القدرة على قراءة وإنتاج الرموز الرياضية تتموضع غالبًا في الشق الأيسر من الدماغ، فإن القدرة على فهم العلاقات بين الأرقام والمفاهيم تستدعي عمل النصف الأيمن منه[(٢)].

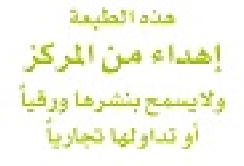
٣ – الذكاء البصري الفضائي (Visual Spatial Intelligence):

هو القدرة على التعرف على الأشياء والصور والأشكال الطبيعية البصرية والمكانية وإدراكها والاستمتاع بها، كما تتضمن معرفة وإنتاج المشاهد والموضوعات وتمثيلها من خلال الرسم والنحت والتصوير والتمثيل، ويتجلى الذكاء البصري الفضائي في فهم كيفية إنجاز مهام معينة وفق

---

(١) عبد الواحد أولاد الفقيهي نظرية الذكاءات المتعددة: التأسيس العلمي. مرجع سابق، ص ٣٨.

(٢) عبد الواحد أولاد الفقيهي نظرية الذكاءات المتعددة: التأسيس العلمي. مرجع سابق، ص ٣٨.



تصميم أو شكل معين، ووضع بطائق وخرائط محددة لتحديد مسار معين أو ترميز أماكن محـــددة، وإبداع أعمال فنية، وفهم الرسوم والصور أو الصور الفضائية (المكانية) المجردة، كالرسوم الهندسية، ومعرفة وإنتاج علاقات بصرية فضائية معقدة بين الأشكال[1].

وهذا النوع من الذكاء لا يرتبط بحاسة البصر، فالمكفوفون على رغم عدم قدرتهم على الرؤية فلديهم الاستطاعة على اكتشاف وتصور الفضاء.

٤ – الذكاء الجسمي الحركي (Bodily – Kinesthetic Intelligence):

يقصد به قدرة الفرد على السيطرة على جسمه وتوظيفه في التعبير عن أفكاره ومـــشاعره وفي معالجته للأشياء، ونجد أصحاب هذا الذكاء متميزين في الألعاب الرياضـــية والـــرقص والتمثيـــل والطب.

٥ – الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence):

هي قدرة خاصة على التعرف على البنيات الصوتية والأنغام والاستجابة لها، كما تظهر أيضًا عبر إدراك الفرد للإيقاع والتحليل الموسيقي والطبقات الصوتية، وقدرته علـــى إنتـــاج الألحـــان والأغاني.

٦ – الذكاء الاجتماعي (Interpersonal Intelligence):

ويعني القدرة على اكتشاف وفهم الحالة النفسية والمزاجية للآخـــرين ودوافعهـــم ورغبـــاتهم ومقاصدهم ومشاعرهم والتمييز بينها والاستجابة لها بطريقة مناسبة، وهذا الذكاء يضم الحـــساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والإيماءات، وهو يظهر بوضوح لـــدى المعلـــم النـــاجح والمختـــص الاجتماعي والسياسي[2].

٧ – الذكاء الشخصي (Intrapersonal Intelligence):

ويعني قدرة الفرد على الإدراك الصحيح لذاته والوعي بمشاعره الداخلية وقيمـــه ومعتقداتـــه وتفكيره، ودوافعه وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديه، واســـتخدام المعلومـــات المتاحـــة في التصرف والتخطيط وإدارة شؤون حياته، والحكم على صحة تفكيره في اتخاذ قراراتـــه واختيـــار

(١) عبد الواحد أولاد الفقيهي نظرية الذكاءات المتعددة: التـــأسيس العلمي. مرجع سابق، ص ٦٧.

(٢) محمد أمين المفتي (٢٠٠٤). الذكاءات المتعددة: النظرية والتطبيق، المؤتمر العلمي السادس عشر، لتكوين المعلم، المجلد الأول، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

البدائل المناسبة في ضوء أولوياته[1].

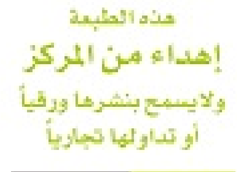
تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

إن استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كإستراتيجية للتعلم من شأنه أن يساهم في تحسين التعلم الصفي ويجعل المتعلم مشاركا وفاعلا في قرارات تعلمه، ويحوله من فرد سلبي يمارس عليه المعلم فعل التعليم إلى فرد إيجابي يشارك في تخطيط تعلمه، كما تستخدم هذه الإستراتيجية كخطة من أجل مساعدة المعلم من جهة والمتعلم من جهة أخرى إلى الوصول إلى النتاجات المرصودة.

ونعرض فيما يأتي أنواع الذكاءات وتجلياتها خلال الممارسة التعليمية التعلمية وطرق توظيفها وأهميتها وأبعادها:

أنواع الذكاء	تجلياته	طرق التدريس	الوظائف المهنية المستقبلية
الذكاء اللغوي	يطلب المعلم من المتعلم: أن يقرأ الكلمة ويتعرف على حروفها أو الجملة ويتعرف على كلماتها، وأن يقوم بتحليلها واستخدامها لغويا استخدام الكلمات للتعبير القدرة على القراءة والكتابة مهارة التواصل اللغوي	تبادل الأدوار مناقشة العصف الذهني	مدرس مؤلف صحفي مترجم شاعر
الذكاء المنطقي الرياضي	التفكير المنطقي الذي يعتمد على البرهنة والاستنتاج والاستنباط حب الاستطلاع والبحث التعامل مع الأرقام القدرة على الملحوظة والإدراك	طرح التساؤلات الاعتماد على التجارب حل المشكلات	مدرس علوم رياضية أو حاسوبية مهندس
الذكاء الجسمي الحركي	الاعتماد على الجسد قصد التعامل مع الأشياء بإتقان استعمال اليدين ببراعة في مختلف الأنشطة القدرة على التوازن	تبادل الأدوار الألعاب التنافسية التعلم التعاوني	مدرس تربية بدنية عداء رجل الإطفاء ممثل

(1) Deing , S. (2004): multiple intelligences and learning styles: two complementary dimesions.Teachers College Record , 106 ,1 , pp: 16-23



أنواع الذكاء	تجلياته	طرق التدريس	الوظائف المهنية المستقبلية
الذكاء الاجتماعي	التعامل بفاعلية مع الآخرين تداول الأفكار التأثير على الناس	العمل في مجموعات المناقشة التعلم التعاوني	رجال السياسة قادة المجموعات المستشارون
الذكاء الشخصي	التعرف على مكامن الخلل عند المتعلم (نقط القوة والضعف لديه) اتخاذ القرار والإجراءات اللازمة إدراك الأفكار القدرات الشخصية	البحث عن المعلومة البحث الميداني الرحلات المدرسية	باحثون في مجالات مختلفة مستشارون
الذكاء الموسيقي	التعرف على بنيات الأصوات والأنغام والإيقاعات	ترتيل القران الكريم	محفظ للقرآن الكريم مدرس
الذكاء البصري الفضائي	القدرة على الرؤية والتمثيل القدرة على تصور الأشكال والصور والأشياء	استخدام الصور والخرائط والأشكال البيانية التأمل للأشياء	مهندس معماري مخترع ميكانيكي فنان

التعلم التعاوني :Coopérative Learning :

وسنعرض في هذا المبحث نشاطا أثبتت الدراسات التربوية أثره الإيجابي في التحصيل الدراسي، والذي يقوم حول المتعلم نفسه وهو التعليم التعاوني، كإحدى تقنيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة.

يعد التعلم التعاوني أو ما يعرف بتعلم المجموعات من الطرق والأساليب التعليمية المتطورة التي تساير التطور العلمي والتقني، والتي تعمل على الرقي بعملية التعلم إلى الأفضل من أجل رفع التحصيل الدراسي بعيدا عن الإستراتيجيات التقليدية الجامدة التي تجعل من المتعلم مجرد متلق سلبي لا يساهم في بناء المعرفة. هذه المقاربة تمنح المتعلمين مكانة فعالة مستحقة إلى جانب المعلم والمنهاج الدراسي، وقد أثبتت البحوث والتجارب التربوية أثرها الإيجابي في تحقيق أهداف تعلم الطلاب الصفي. وبذلك فهي تدعو المؤسسات المختصة إلى تبني وتكييف الوضع التعليمي مع مبادئ هذه المقاربة باعتبارها حركة تربوية حديثة تتمحور حول شخصية المتعلم. ويقوم التعلم التعاوني على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة لإنجاز أهداف مشتركة، حيث تتكون هذه من (٢ – ٥) أعضاء يشتغلون بتوجيهات من المعلم ويتيح لهم فرص عمل فعلية تساعد على تحقيق مراحل الدرس عبر تطوير العلاقات بين المتعلمين التي تتسم بحرية الفكر والتعبير وتجعل منهم محور العملية التعليمية التعلمية.

ترجع الإرهاصات الأولى للتعلم التعاوني خلال أواخر القرن الثامن عشر الميلادي في بريطانيا التي عملت على استخدام المجموعات التعاونية في العملية التعليمية وقد انتشرت على نطاق واسع، ليتم نقل التجربة إلى مدارس الولايات المتحدة الأمريكية خاصة في مدينة نيويورك عـــام ١٨٠٦م، كإستراتيجية تعليمية تساعد طلاب المدارس من مختلفي الأجناس والأعراق على الاندماج في المجتمع الأمريكي، وقد استمد التعلم التعاوني أسسه الفلسفية والتجريبية من عدة نظريات ومشاريع أبرزها طريقة المشروع لجون ديوي (John Dewey)[١] وطريقته الشهيرة في التعليم التي يعدها نـــشاطا داخليا يتحقق من خلال تفاعلات بين المتعلم ومحيطه، ومن حاجة المتعلم الفطريـــة في الـــتعلم. ثم مشروع فرينيه الذي يؤكد على مشاركة المتعلم في غرفة الصف وتشجيعه وتحفيزه.

أما النظريات التي استفاد منها التعلم التعاوني نذكر نظريات المجـــال مـــن خـــلال نظريـــة الجشطالت التي تختلف عن النظريات السلوكية، وقد أكد عالم النفس كـــورت كوفكـــا Kurt Koffka[٢] من رواد مدرسة الجشطالت Gestalt في علم النفس، الذي أكد على أن المجموعات هي وحدات متكاملة نشيطة أساسها الاعتماد على المتبادل بين أفرادها[٣].

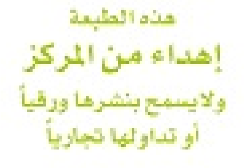
وقد قام علم النفس الأمريكي الألماني كورت ليوين[٤] بتطوير أفكار كوفكـــا الـــذي إلى أن العمل الجماعي يؤدي إلى نتائج إيجابية نتيجة حالة التوتر الداخلي التي تدفع أعـــضاء المجموعـــة إلى تحقيق الاهداف المشتركة، كما ساهمت أعمال نظريات علم النفس الاجتماعي من خلال الاهتمام بدراسة سلوك الفرد داخل الجماعة وبدراسة سيكولوجية الجماعات وحركة الجماعة لتطوير زيادة

(١) جون ديوي John Dewey١٨٥٩ - ١٩٥٢)، فيلسوف وعالم نفس أمريكي أمريكي ويعتبر من أوائل المؤســسين للفلسفة البراغماتية. ويعتبر جون ديوي من أشهر أعلام التربية الحديثة على المستوى العالمي. وقد ارتبط اسمه بفلسفة التربية.

(٢) عالم نفس ألماني، ولد عام ١٨٨٦، و توفي عام ١٩٤١.حاصل على الدكتوراه في علم النقس من جامعة برلين، أسس مع ولفغانغ كيلر و ماكس فرتايمر مدرسة الجشطالت، من أهم أعماله مبادئ علم النفس الجشطالتي ١٩٣٠، أســاس التطور النفسي، الإدراك: مدخل إلى نظرية الجشطالت ١٩٢٢.

(٣) انظر: إسماعيل محمد الأمين محمد الصادق: طرق تدريس الرياضيات، دار الفكر العربي، القاهرة، ط ١، ٢٠٠١
Kurt Lewin (Kurt Zadek Lewin) 1890-1947 est un psychologue américain d'origine allemande spécialisé dans la psychologie sociale et le comportementalisme.

(4) Kurt Lewin (Kurt Zadek Lewin) (1890-1947) est un psychologue américain d'origine allemande spécialisé dans la psychologie sociale et le comportementalisme



فعالية عمل المجموعات التعاونية، وفهم كيفية تشكل واشتغال هذه الجماعات وجعلها أكثر فاعلية.

ومن هذه النظريات نذكر نظرية النمو المعرفي التي تساعد المهتمين بالشأن التربوي والمعلمين على فهم شخصية الطفل وسلوكه ومراحل نموه وبذلك العمل على وضع مناهج دراسية تلائم علاقة نمو المتعلم بالتعلم والمعرفة، وبالتالي بناء هذه المعرفة وإيجاد التوازن المبني على الجهود التعاونية وعلى الفهم وتبادل المعلومات وحل المشكلات واكتشاف نقط الضعف والتصحيح..

تعريف التعلم التعاوني:

تتعدد تعريفات التعلم التعاوني بتعدد توجهات الباحثين والدارسين ومجالاتهم وطرق اشتغالهم، ونذكر بعض التعاريف الواردة في هذا المجال:

يقصد بالتعلم التعاوني: " طريقة للتدريس تعمل فيها مجموعات صغيرة متعاونة من التلاميذ ذوي مستويات أداء مختلفة، وذلك لتحقيق هدف مشترك، ويتم تقويم كل فرد في المجموعة على أساس الناتج الجماعي، ويتراوح عدد كل مجموعة ما بين ٢ – ٧ أفراد يعملون معا باستقلالية تامة دون تدخل من المعلم الذي يعد مرشدا وموجها "[(١)].

كما ينظر إلى التعلم التعاوني أنه: " تقسيم طلبة الفصل إلى مجموعات صغيرة يتراوح عدد أفرادها ما بين (٣ – ٦) أفراد حيث تعطى كل مجموعة مهمة تعليمية، ويعمل كل عضو في المجموعة وفق الدور الذي كلف به، ويعمل الطلبة معا لإنجاز المهمة التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة وبمسئولية فردية أو جماعية تحت إشراف المعلم وبتوجيه منه"[(٢)].

ويضيف محمد الحيلة[(٣)]: أن "التعلم التعاوني هو إحدى تقنيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة والتي أثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي للطلبة، ويقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تعمل معا من أجل تحقيق هدف أو أهداف تعلمهم

(١) عبدالرحمن محمد السعدني: فاعلية أسلوب التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي في العلوم ودافعيتهم للإنجاز، مجلة كلية علوم التربية، مجلة محكمة تصدر عن كلية التربية، جامعة طنطا، العدد الثامن عشر، يونيو ١٩٩٣م، ص ٢٠٥.

(٢) سامي سوسة سلمان، فعالية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب المهارات العامة للتدريس الصفي لطلبة قسم الجغرافية – كلية التربية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلة محكمة تصدر عن كلية التربية، جامعة صنعاء، العدد الأول، المجلد ١، يوليوز – ديسمبر ٢٠٠٤م، ص ٢٠٦.

(٣) أستاذ مشارك في تكنولوجيا التعليم، كلية علوم التربية (الأنروا)، الأردن.

الصفي"[1].

ويقوم التعلم التعاوني على مجموعة من الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية، التي تشكل طريقة المجموعة التي تجمع بين النمو الفردي والنمو الجماعي والتكامل بينهما وتقوم أيضًا على التعاون والمسؤولية في إنجاز العمل واحترام النظام والانضباط والقدرة على العمل في نسق جماعي تسوده المشاركة والنقاش الجاد.

ويتمركز التعلم التعاوني حول خمسة مبادئ تعتمد على التبادل الإيجابي والتفاعل المباشر والمساءلة الفردية والمهارات الاجتماعية المتمثلة في المعرفة والثقة والتواصل والدعم المتبادل والتقبل والنقد ثم التقويم الجمعي لتوضيح وتحسين فعالية الأفراد في الجهود التعاونية.

خاتمة:

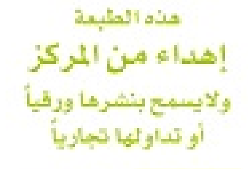
فالبحث إذن هو محاولة جادة للاقتراب من نظرية الذكاءات المتعددة، واستخدامها في عملية التعلم خاصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كتصور جديد ورؤية مغايرة في طرائق التدريس يوظف القدرات الإنسانية المتعددة بعيدًا عن التصور الأحادي الذي يختزل القدرات في معامل عقلي واحد.

فتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها رهين بوضع منهاج متكامل يأخذ في الحسبان الدراسات والأبحاث والتجارب العلمية المعاصرة وبتوصيات المؤتمرات والندوات والنتائج النظرية والتطبيقية الحاصلة في مجال تعليم اللغات الأجنبية عمومًا.

وفي ضوء نتائج الدراسة، لا بد أن ندرج مجموعة من التوصيات:

- التركيز على استخدام أساليب التدريس الحديثة التي تعتمد الذكاءات المتعددة للمتعلمين أساسا لمنهجها ومقرراتها الدراسية.
- العمل على اتخاذ نظرية الذكاءات المتعددة وسيلة وطريقة للتدريس نؤسس عليها البرامج والمناهج لكونها نظرية مؤسسة على معطيات علمية بيولوجية نوغولوجية دقيقة، وهذا ما أعطاها قوتها الإبستيمولوجية وتجعلها ملائمة من الناحية البيداغوجية.

(١) محمد الحيلة: أثر التعلم التعاوني القائم على مجموعات، مقالة منشورة بالمنارة، المجلد ١٣، العدد ٤، ٢٠٠٧م، ص ص: ١٦٩ – ١٧٠.



- تشخيص أنواع الذكاءات لدى المتعلمين وتصنيفها ومساعدتهم على تطويرها.
- التأكيد على ضرورة تلبية حاجيات المتعلمين الراغبين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومراعاة الفروق الفردية لديهم.
- ضرورة تبني الجهات المسؤولة والمؤسسات الحكومية والمنظمات الساهرة على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومراعاة نظرية الذكاءات المتعددة في المناهج والمقررات الدراسية لما لها من أثر إيجابي في زيادة التحصيل لديهم.
- توفير مناهج تربوية تعليمية متطورة ومتوازنة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة وتلبي حاجيات المتعلم والمعلم في آن واحد، وتساير المتغيرات التربوية.
- ضرورة عقد الندوات وكثيف التدريب التكويني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها حول نظرية الذكاءات المتعددة وكيفية استخدامها والتعرف على إستراتيجيات التدريس المناسبة لكل نوع من أنواع الذكاءات.

المصادر والمراجع

أولا: مراجع باللغة العربية:

الكتب:

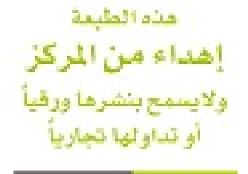
- أولاد الفقيهي، عبد الواحد : نظرية الذكاءات المتعددة: التأسيس العلمي، تقديم أحمد أوزي، الطبعة الأولى، ٢٠١٢م.
- الصادق، إسماعيل محمد الأمين محمد: طرق تدريس الرياضيات، دار الفكر العربي، القاهرة، ط ١، ٢٠٠١م.
- العقاد، عباس محمود : التفكير فريضة إسلامية: منشورات المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٦٢م.
- عويضة، كامل محمد محمد : سيكولوجية العقل البشري، سلسلة علم النفس، مراجعة أ.د محمد رجب البيومي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان. ط ١، ١٩٩٦م.
- المفتي، محمد أمين، ٢٠٠٤م.: الذكاءات المتعددة: النظرية والتطبيق، المؤتمر العلمي السادس عشر لتكوين المعلم، المجلد الأول، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- يعقوب، غسان : تطور الطفل عند بياجيه، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ١٩٨٠م.

المجلات:

- سلمان، سامي سوسة : فعالية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب المهارات العامة للتدريس الصفي لطلبة قسم الجغرافية – كلية التربية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلة محكمة تصدر عن كلية التربية، جامعة صنعاء، العدد الأول، المجلد ١، يوليو – ديسمبر ٢٠٠٤م، ص ٢٠٦.
- السعدني، عبد الرحمن محمد : فاعلية أسلوب التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي في العلوم ودافعيتهم للإنجاز، مجلة كلية علوم التربية، مجلة محكمة تصدر عن كلية التربية، جامعة طنطا، العدد الثامن عشر، يونيو ١٩٩٣.

المقالات:

- الحيلة، محمد : أثر التعلم التعاوني القائم على مجموعات، مقالة منشورة بالمنارة، المجلد ١٣، العدد ٤، ٢٠٠٧.
- لافي، محمد: مكانة العقل في الإسلام، بتاريخ ١٤٣٦/٧/٢١ هـ.

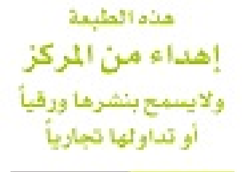


ثانيًا: **مراجع باللغة الفرنسية**:

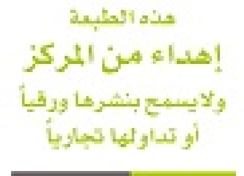
- Deing, S. (2004): multiple intelligence and learning styles: two complementary dimesions. Teachers College Record, 106 ,1.
- GARDNER, Howard. Intelligence Référâmes, Multiple Intelligence for the 21 st Century, New York: Basic books.
- GARDNER , Howard, Les formes de l'intelligence , Ed Odile Jacob M Paris 1997.
- GARDNER, Howard, Feldman, D, H, M. Krechvsky (General Editors), Project Spectrum: Early Learning Activities, Teachers college, New York, 1998.
- PIAGET: La psychologie de l'intelligence, colin, éd., 1967.

ثالثا: **مواقع إلكترونية**:

- www.almoslim.net/node/233221



فهرس الموضوعـــات


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً